

**Kielenoppimisen kehittyvät arviointi- ja
palautekäytännöt**

**Developing feedback and assessment practices in
language learning**

Language Centre publications 7

Published by the University of Helsinki Language Centre

Fabianinkatu 26
FI-00014 University of Helsinki
Finland

EDITORS

Jaana Jokinen
Sinikka Karjalainen
Heidi Mäkäläinen

COVER PHOTO

Nina Dannert

COVER DESIGN

Unigrafia

Printed by Unigrafia, Helsinki 2018

ISBN 978-951-51-3941-2 (nid.)
ISBN 978-951-51-3942-9 (PDF)
<http://hdl.handle.net/10138/230913>

@Authors / Helsinki 2018

This publication is part of a reviewed series designed to communicate and disseminate research and practice in foreign language education and related fields.

Previous publications in the series:

6. Lehtonen, T. & Vaattovaara, J. (Eds.) 2016. *Näkökulmia kielenoppimisen ohjaukseen – On advising and counselling in language learning*
5. Bradley, F., Lappalainen, P. & Braidwood, E. (Eds.) 2015. *Papers from the 26th Communication Skills Workshop: Identity Explored: Language Centre, Language Professional, Language Teacher, Language Learner*
4. Matilainen, M., Siddall, R. & Vaattovaara, J. (Eds.) 2013. *Muuttuva Kielikeskus – Språkcentrum i förändring – Language Centre in change*
3. Korhonen, S. 2012. *Oppijoiden suomi: Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit (Perceptions and competences of adult learners of Finnish)*
2. Pitkänen, K.K., Jokinen, J., Karjalainen, S., Karlsson, L., Lehtonen, T., Matilainen, M., Niedling, C. & Siddall, R. (Eds.) 2011. *Out-of-Classroom Language Learning*
1. Karlsson, L. 2008. *Turning the Kaleidoscope. (E)FL Educational Experience and Inquiry as Auto/biography*

HELSINGIN YLIOPISTON KIELIKESKUKSEN JULKAISUSARJA

PUBLIKATIONER UTGIVNA AV SPRÅKCENTRUM VID HELSINGFORS UNIVERSITET

UNIVERSITY OF HELSINKI LANGUAGE CENTRE PUBLICATIONS

ISSN 1797-9269

SISÄLLYS – CONTENTS

Esipuhe – Foreword	7
Towards a comprehensive, integrative and formative evaluation process in A1 Spanish courses <i>Gonzalo Hernández Reyes, Jacqueline Chávez Turro & Minna Intke-Hernández</i>	9
Portfolio arviointimenetelmänä <i>Johanna Manner-Kivipuro, Elise Miettinen & Kirsi Wallinheimo</i>	29
Opiskelijoiden itsearvioita ruotsin kielen käytöstään tutkintoon kuuluvan toisen kotimaisen kielen kurssin jälkeen <i>Melina Bister</i>	47
Suullisen kielitaidon arviointia: opiskelija vertaisensa arvioijana <i>Heidi Mäkäläinen & Laura Lahti</i>	63
Itse-, vertais- ja opettajan arvioinnin suhde yliopisto-opiskelijoiden suullisen kielitaidon arvioinnissa <i>Eeva-Liisa Nyqvist</i>	89
Opettajien arviointia kurssiassistenttitoiminnasta <i>Suvi Punkkinen & Nina Sulonen</i>	105
Oppimisympäristöt opiskelijoiden ja opettajien silmin – digitalisaation kehittävää arviointia <i>Janne Niinivaara</i>	121
Kirjoittajat – Contributors	146

Esipuhe – Foreword

Arviointi ja palaute ovat linjakkaan opetuksen olennaisia osia. Opetuksen monimuotoistuminen edellyttää myös monimuotoisia arviointitapoja. Tässä artikkelikokoelmassa esitellään uusia tapoja arvioida kielenoppimista. Kokoelma on seitsemäs osa Helsingin yliopiston kielikeskuksen julkaisusarjassa, ja lähes kaikki artikkelit sijoittuvat kielikeskuskontekstiin. Osaan artikkeleista on saatu kimmoke Helsingin yliopistossa lukuvuonna 2014–2015 järjestetyltä yliopistopedagogiikan opintojaksolta *Kielenoppimisen arviointi ja palaute*.

Altogether 15 authors (including us editors) have contributed to this volume entitled *Kielenoppimisen kehittyvät arviointi- ja palautekäytännöt – Developing Feedback and Assessment Practices in Language Learning*. The authors represent teachers of four languages – French, Russian, Spanish, and Swedish – and two of the authors work in the academic administration (see Contributors at the end of the volume for details).

Gonzalo Hernández Reyes, Jacqueline Chávez Turro ja Minna Intke-Hernández kertovat artikkelissaan siirtymisestä formatiiviseen, opiskelijoita aktivoivaan arviointiin espanjan alkeiskursseilla. Johanna Manner-Kivipuro, Elise Miettinen ja Kirsi Wallinheimo jakavat kokemuksiaan portfolion käytöstä ruotsin kielen kirjallisen taidon arvioinnin välineenä ja pohtivat sen soveltuvuutta tähän tarkoitukseen. Melina Bisterin kirjoitus tuo esiin kaksi tärkeää kielten oppimiseen liittyvää näkökohtaa, opiskelijan oman osaamisen arvioinnin ja kielitaidon käyttämisen myös kurssin jälkeen.

Seuraavat kaksi artikkelia pureutuvat suullisen kielitaidon vertais- ja itsearviointiin. Heidi Mäkäläinen ja Laura Lahti kuvaavat Kielikeskuksessa venäjää tasoilla A1–A2 opiskelevien näkemyksiä suullisen kielitaidon arvioinnista sekä heidän tekemäänsä suullisen kielitaidon vertaisarviointia. Eeva-Liisa Nyqvist puolestaan tarkastelee ruotsin pää- ja sivuaineopiskelijoiden tekemää suullisten esitysten vertais- ja itsearviointia ja vertaa niitä opettajan arviointiin.

Julkaisun kahdessa viimeisessä artikkelissa tarkastellaan arviointia ja palautetta toisenlaisesta näkökulmasta. Suvi Punkkinen ja Nina Sulonen ovat selvittäneet, miten kielikeskusopettajat arvioivat vuonna 2013 käynnistynyttä kurssiassistenttitoimintaa. Janne Niinivaara puolestaan on perehtynyt opettajien ja opiskelijoiden kokemuksiin ja näkemyksiin oppimisympäristöistä.

Julkaisun artikkelit on vertaisarvioitu. Kiitämme arvokkaasta työstä seuraavia: Melina Bister, Satu von Boehm, Tuula Lehtonen, Mirjami Matilainen, Christian Niedling ja Kari Pitkänen.

Finally, we would like to express our gratitude to all the authors who have contributed to this volume. For us editors, it has been an utterly inspiring process to work on these articles, which show such an enthusiastic attitude towards language teaching and its development and reflect the collaborative working culture at the Language Centre. We hope that the readers of this publication will share this inspiration with us.

Helsinki 19.1.2018

Jaana Jokinen, Sinikka Karjalainen and Heidi Mäkäläinen
Editors of the volume

Towards a comprehensive, integrative and formative evaluation process in A1 Spanish courses

Gonzalo Hernández Reyes, Jacqueline Chávez Turro & Minna Intke-Hernández

A la hora de evaluar las habilidades y conocimientos adquiridos en los niveles iniciales, resulta bastante común servirse de exámenes finales. Sin embargo, las habilidades situacionales y el desempeño estrechamente vinculado a cierto contexto pueden ser estimados haciendo uso de la evaluación formativa. En este artículo pretendemos describir el cambio, gradual pero definitivo, en el proceso de evaluación de las destrezas de los estudiantes a partir de una aproximación parcialmente sumativa hasta una formativa en los cursos iniciales de español (nivel A1 del CEFR). El estudio refleja cómo hemos desarrollado nuestra enseñanza y métodos de evaluación en un contexto socioconstructivista con el fin de garantizar la coherencia entre el proceso de aprendizaje y el sistema de evaluación. El artículo, asimismo, explora en la percepción de los estudiantes en cuanto a sus destrezas lingüísticas, su proceso de aprendizaje, y la posición del profesor como fuente de retroalimentación en estos cursos. Tomamos como marco el aprendizaje situacional, que nos ofrece un canal a través del cual poder observar y evaluar el proceso del aprendizaje de la lengua. El objetivo de nuestro escrito es reflexionar sobre una forma no tan tradicional de evaluación, y descubrir si este tipo de evaluación suscita un aprendizaje más profundo en el estudiante.

Para realizar este estudio, tomamos como fuente cuatro cursos de español llevados a cabo en otoño de 2016 en el Centro de Lenguas de la Universidad de Helsinki. La información fue recopilada por medio de cuestionarios y examinada mediante un análisis cualitativo.

Introduction

Final exams are stressful and cause sleepless nights. After an exam, it's common to forget its content. It was better in this course when we had small, continuous exams. This helped learning along the course. These spaced-out tasks contributed to a more complex learning that may stay in our minds for a longer time than just studying in a rush for a final exam.

This was the answer of a student in a Spanish for beginners' course when we asked for their opinion on final exams, which are quite a common method of assessing students' learning and language skills at the lower levels of language proficiency. However, situational language proficiency and context-relevant skills can be assessed without final exams by using formative evaluation. In this article, we describe the gradual but definitive change from a summative to a formative approach in the assessment of students' skills in Spanish initial courses. In order to address the concerns of assessment methods, we focus on a case study of four Spanish courses (level A1) at the University of Helsinki Language Centre in autumn 2016: two Spanish for beginners 1 courses, one Spanish for beginners 2 course and one Refresher course in basic Spanish.

All the students were required to fill in a questionnaire (Appendix 1). We obtained 76 answers. The questionnaire consisted of 12 questions: three closed-ended questions, two semi closed-ended questions, and seven open-ended questions. The data was collected between September and December 2016 and was analyzed by systematically searching

through all the data for emerging themes and patterns. Conventional content analysis (see e.g. Eskola & Suoranta 1998; Krippendorff 1980) was used to code categories from the students' answers, and these themes emerging from the data were classified in four categories which are discussed in this article.

As a framework for this study, situated learning served as a useful lens through which to view, and specifically, to assess language learning processes. The objective of our study was to reflect on a fairly untraditional way of assessing language learning and to determine whether it enhances students' deep learning. The study shows, how we have developed our teaching and assessment methods in a socio-constructivist context to ensure that the teaching procedures is in sequence with the evaluation system. We took into account the students' perceptions of their language skills, assessment methods, their learning process and the teacher's role when providing feedback during these courses.

Background

The Spanish Unit teachers responsible for the Spanish for beginners courses faced challenging circumstances in 2015: the amount of contact hours was reduced from 52 to 48, the content of the course was widely comprehensive – the material in use was *Español Uno* (Kontturi, Kuokkanen-Kekki & Palmujoki 2014) – and digitalization was a growing priority at the University of Helsinki. In the meantime, our students were attempting to pass a summative assessment that was not completely consistent with the teaching methodology implemented because, in the students' opinion, it forced them to memorize a great amount of content at a certain period of the course, and prevented them from recognizing their gained abilities. Timing and resources were also an issue. Moreover, towards the end of the course the students also needed to study for final exams in their majors, which took place at about the same time as our language course exams. This affected their ability to cope with the final Spanish language assessment. Despite the individual workload on both parties (teachers and students), some students passed the exam with a counteractive sense of their language skills. This paved the way for changes to our system.

Gonzalo Hernández, Jacqueline Chávez and José Ruiz Rubio reflected on the extra material used, activities developed in and out of classes, facilities, and ways in which to accomplish blended learning. We came to the conclusion that as our pedagogical perceptions, the way of understanding our students' needs, time constraints and goals, and our way of teaching were similar, we should develop an integrative learning process in which students could increase their self-cognition and ability to solve the problems presented to them. Assessment would be developed to provide students with a more flexible way of coping with the course, in accordance with the curriculum objectives and the determined guidelines. This would apply to Chapters 1–8 (pages 10–139) of the book, corresponding

to the first course: getting acquainted with Spanish language basics, learning to talk about yourself and your typical day, learning to handle basic daily situations such as shopping, restaurants, buying tickets, and understanding easy speech. The second course covered Chapters 9–19 (pages 140–279): extending basic grammar knowledge, widening vocabulary, learning to talk about situations in the past tense, learning to state your point of view and position, and getting acquainted with the Spanish speaking world and culture. Together we agreed on the learning activities to be implemented.

A meeting we organized on 9 May 2016 with Nina Dannert, a Language Centre University Instructor in German, revealed a different way of evaluating the learning process, in which socio-constructivism was present also in the evaluation, and a digital exam was successfully used. This meeting, in addition to some in-house seminars at the Language Centre, encouraged us on this new path. Janne Niinivaara, the Coordinator of Online Learning and Communications of the Language Centre, was our advisor for digital exams on the Moodle platform.

Summative or formative assessment?

Summative assessment, which usually takes place at the end of the course, focuses on the results of learning, and its purpose is to summarize what the students have learnt and to ensure that they have achieved sufficient skills to move on to the next course (Lindblom-Ylänne et al. 2009, 156–157; Brown 2004, 218). Examples of summative assessments are unit tests, final exams and proficiency tests. Despite the stressful nature of traditional tests and final exams, they are nonetheless quite common when assessing students' learning and language skills at the end of a course. Summative assessment can highlight what objectives have been reached, but it is a problematic approach, because it lacks feedback on how to develop or improve performance (Ketabi & Ketabi 2014, 436). Due to this deficiency in the assessment system, we decided to change the evaluation process of Spanish for beginners' courses from a summative to a formative approach, which is more personalized and process-focused. We also wanted to make the most of digitalization, to the extent that our technical skills and resources permitted.

Several researchers have shown that formative assessment (FA) is one of the most influential and motivating methods for improving language learning and teaching (Rea-Dickins & Gardner 2000, 239; Wei 2011, 102). In our search for improving assessment practices, we looked towards FA as a better means of providing feedback to students on their learning process and to adapt our teaching to meet their needs. Since FA takes place throughout the learning process, it helps us change and develop our teaching and evaluation methods while the course is still in progress. As Lewy (1990, 26–28) states, its aim is to help the learning process, and teaching, by giving appropriate feedback.

Our case

FA is characterized as a student-centered approach that not only assesses the cognitive process, but also pays attention to students' interests and attitudes. It helps them adopt an active role in their learning process (Tang 2016, 751; Wei 2010, 838). As students are not constantly graded, they feel free to use the language in order to learn it. The use of FA enables students to analyze and reflect on the feedback received, which is the basic requirement to learn a language (Brown, 2004, 218; Ketabi & Ketabi 2014, 437). The Moodle platform was our facilitator in this attempt. Many of the written activities that the students had previously submitted to the teacher to be read and evaluated were now contextualized, and the procedure was made more authentic, as students had to solve certain problems, use the studied syllabus and structures, and be aware that on some occasions they would have followers. The readers may be fellow students as well as their teachers. The activities were transferred to Moodle in the form of wikis, group discussions and tasks. An example of the use of a wiki in José Ruiz's course, making students read and recognize the studied aspects articulated outside the class context, is seen in Figure 1.

Figure 1. Example of a wiki in José Ruiz's course

Estudia los usos de estos verbos, según la explicación del libro. Visita las páginas 325-328. Busca ejemplos de sus usos en español: facebook, twitter, blogs, periódicos y revistas. Escribe aquí 3 ejemplos diferentes de los verbos SER, ESTAR, hay (< HABER) y TENER.

SER	ESTAR	HAY (< HABER)	TENER
-Soy José. Soy de Madrid , la capital de España.	-Estoy en Helsinki, estoy en mi trabajo.	-En Madrid hay muchos cafés. Este es el café Barbieri, en el barrio de Lavapiés.	-Tengo una hija que se llama Marta.
¡Este es nuestro once inicial para el partido de Champions ante el Borussia Dortmund ! (Real Madrid facebook)	¡Ya estamos en Dortmund! (Real Madrid facebook)		
Italia y Myanmar son regiones tectónicamente activas. (National Geographic en español)	El futuro no está en ciudades sin coches, sino en autos limpios poco ruidosos y limpios.	¿Hay relación entre los terremotos de Myanmar e Italia? (Porque Myanmar e Italia?)	Eso significa que tienen muchos terremotos.
Nadie duda de que Clinton es la candidata mejor preparada de la historia, como ha dicho	"Saber que el panda está un poco más alejado de la	Actualmente hay 1.864 ejemplares de oso panda en el	"Hillary Clinton tiene experiencia, pero es mala experiencia." ("Clinton, serena

Although we chose to develop functional FA practices, we do not deny the relevance of summative assessment, as long as it is not the only or predominant method of assessment.

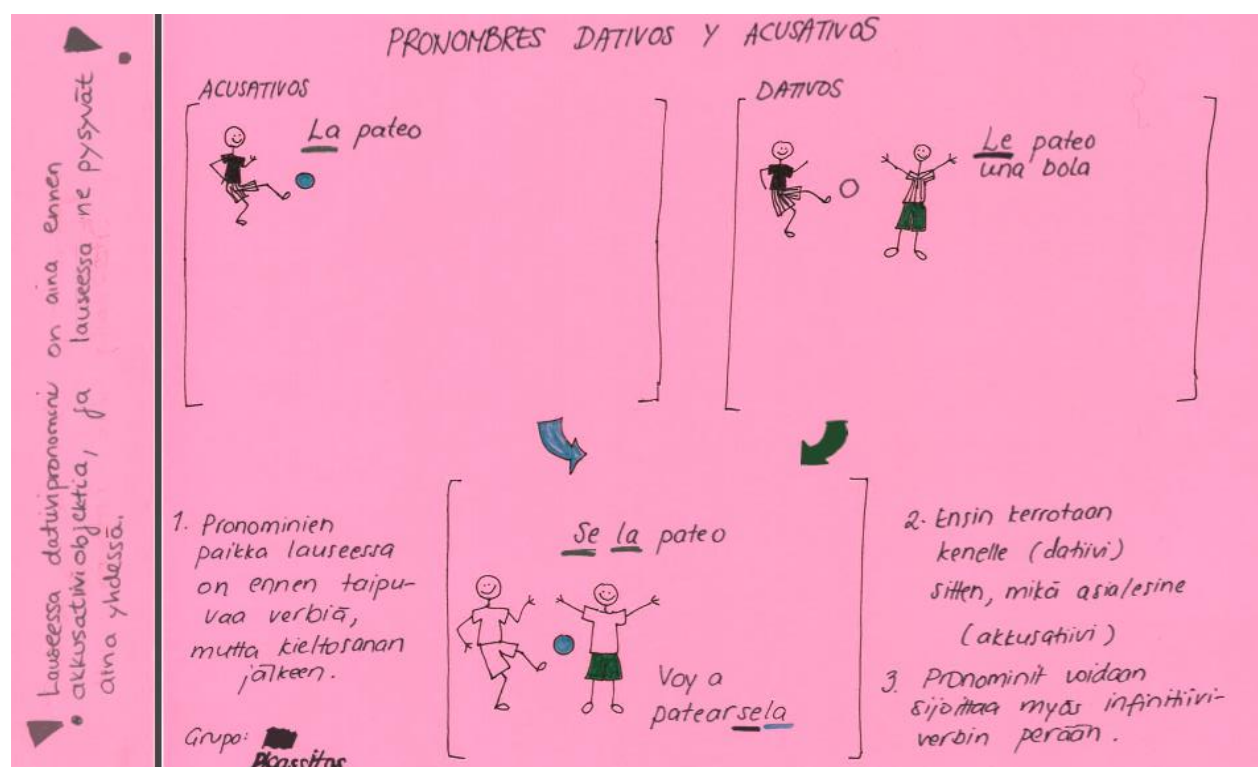
Summative and formative assessment can be blended in teaching and learning, therefore a digital mid-term assessment was also implemented via Moodle to give the students liberty to carry it out wherever and whenever they considered it appropriate during the period of exams. They would receive immediate numerical feedback and be able to see the right answers as soon as the assessment was completed. According to Wei (2011, 99–110), the rationale for doing so is that many students care about final scores, and it has been proven that combining these assessment methods increases students' awareness of their daily learning and makes them aim for better learning results. In fact, in two of his courses, Gonzalo Hernández also implemented a small digital exam at the end of every two or three chapters. The students were able to repeat the digital exams as many times as they considered necessary. A total of 33% of the students took them several times and improved their results by 20%. One of our goals as teachers is to make students concentrate on determined structures as they analyze and practice the aspects with which they have difficulties.

This combination of FA and summative assessment seems to help sustain learners' motivation and effort, and strengthens their self-esteem (Wei 2010, 839). That is why we use digital control exams in Moodle, which aim at showing what students have learned of the required knowledge. This point of view was also shown in our students' answers. They confirmed that digital control exams were easy and practical to use and helped them to review, assimilate and automatize the necessary skills. According to the students, these exams also fostered their auto-evaluation skills and encouraged them to take more responsibility for their own learning process.

Collaboration and situated learning

In addition to the grammar, structural, reading-comprehension, translation, listening and oral activities in the course book, we made use of Quizlet, Flinga and posters to activate the learning process, to foster collaboration and to provide support when dealing with new or previously studied content. Whereas [Quizlet](#) helped the students rehearse content already studied, [Flinga](#) and posters demonstrated what grammatical aspects had been understood after a negotiation process: Prepositions, the verb “to be”, pronouns (Figure 2), and the past tense. These worked as mind maps and visual evidence.

Figure 2. Example of a poster in Jacqueline Chávez's course



The continuous implementation of a situated learning approach in the teaching process led to increase students' motivation and self-consciousness. Lave and Wenger (1991) proposed the situated learning theory, in which learning is embedded in authentic contexts, within an activity involving a problem or task, and social interaction is an essential component. Learning is not simply a transmission of abstract knowledge from one individual to another, but a social process in which learning occurs in the same context to which it is applied. Later on, along these lines, Abdallah (2015, 2) elaborated that the shift from the acquisition metaphor to the participation metaphor in language learning involves the principle that learners are active constructors of knowledge.

The above-mentioned theory was highlighted when the students acknowledged that in the process of writing in Spanish, they not only put into practice the vocabulary studied, but also learned additional related syllabus than they would have, if they had only studied to pass a formal exam. Mastering vocabulary is a constant worry for foreign language students at basic stages. Which words should be learned? This now became each student's own decision according to his/her needs when doing the learning tasks.

During the course, the students performed different activities that accumulated to form the final outcome, pass or fail. Although we never called this process portfolio making, the result is similar; students are able to cumulatively construct their own knowledge at the time they realize what they have accomplished during the course and gather material to

demonstrate their development to others, if needed. Taking into consideration the students' feedback, the following tasks fostered their learning: compulsory exercises as part of the final outcome, oral exercises in class, and mid-term digital assessment. Posters and refresher exercises were also mentioned as useful ways to foster learning.

FA and students' perceptions of learning

In the previously mentioned questionnaire, we asked our students how they felt about working with FA, and 95% of them considered it favourable for their learning process. Five percent had contradictory feelings or a critical attitude towards the method. In the further analysis of our data, four main themes emerged, confirming that FA was a useful and appropriate assessment method. It seems that students appreciate a positive, less stressful learning environment that fosters their role as autonomous learners. The themes that arose in our analysis can be classified into the following categories: 1) *improvement of self-direction*, 2) *opportunity to use the language in the 'real world'*, 3) *enhancement of deep learning*, and 4) *a sense of empowerment*.

Improvement of self-direction was the first category to arise. The students felt that this way of working during the course helped them to develop their learning strategies towards more self-directed learning, which is essential in the university environment. They related that the FA method gave them more responsibility and more freedom of choice during their learning process. Since the method is based on students' self-centered participation, it enhances their personal use of learning strategies and fosters their self-directed learning (Tang 2016, 754; Wei 2011, 99).

The second of the categories appeared in the answers that praised the *opportunity to use the language in the 'real world'*, in authentic situations, which can be seen in accordance with the principles of the dialogical approach of language learning: Language is always used in specific, authentic contexts for communicative purposes, and not only for unconnected grammatical exercises (Dufva et al. 2011, Mori 2014). Since we could not always offer authentic situations in the Finnish context, we strove to simulate them. In the third chapter of Spanish for beginners 1, the students had to practice, for example, describing their apartment and town to a Spanish-speaking couch surfer who was staying with them at their house. In the seventh chapter, they had to organize and describe a bank holiday trip to a Spanish town. For this exercise, they needed to search for information on Spanish websites about flights from Helsinki to Madrid, check train schedules to the town they would go to, obtain information about the weather, the hotel, the town, and finally describe seven activities they would participate in at the destination. The students handed in these written tasks. Following a blog proved to be a fruitful method for introducing students to social media in the Spanish-speaking world. In Spanish for beginners 2, students had to look for a blog related to their studies, their hobbies or any

topic they considered interesting. This exercise can be extended in many ways. Students can summarize a blog's post or comment on others' texts (see Appendix 2).

Students seemed to appreciate the functionality of the language learning process and they expressed satisfaction at being stimulated and allowed to use the language from the beginning of the course instead of just polishing structures and vocabulary with a book. They admitted that FA allowed them to develop their grammatical skills in a meaningful way in authentic contexts.

The authentic contexts and functionality valued by our students and mentioned above are connected to the third category of our analysis, *enhancement of deep learning* strategies. The students felt that leaving out the final exam motivated them to increase and improve their deep learning. They admitted that with a final exam, they mainly concentrated on merely passing it, afterwards often forgetting what they had learned. Karjalainen (2002, 96) also points out this problematic issue in using traditional final exams. Students learn appropriate skills to pass an exam, but they might not assimilate or deeply learn the content.

The fourth and last category in our analysis sums up the answers that express feelings of *empowerment* and motivation. Our students stated that as they did not need to worry about the final exam, they had less negative feelings about their learning process, felt less stressed about it and more motivated to learn how to use the language. Brown (2004, 220) agrees: Students are often suspicious and afraid that they will fail in a testing situation. FA has proven to be an appropriate method for improving students' motivation and for helping them to develop a positive attitude towards their learning process and assessment (Wei 2011, 99).

This student-centered, empowering and less stressful approach leans on a social constructivist approach, in which attention focuses on the interdependence of social and individual processes in the co-construction of knowledge. This in turn creates a social identity for the students and stimulates them to involve themselves in the learning process (Hernández Requena 2008, 31–32).

In our courses, we have striven to encourage the students to be active and independent participants in their own language learning process. We have aimed at enhancing their motivation to learn and use the language for life, and not only to study for a final exam.

Peer evaluation and feedback

As Wei (2010, 838; 2011, 99) states in his articles, FA includes the idea of multi-assessors: teacher assessment, peer assessment and self-assessment are part of the process of

learning. FA is also characterized by making use of multi-assessment strategies and techniques such as formal and informal procedures and numerous non-testing strategies such as classroom observations, portfolios, interviews and student conference. Taking this philosophy into account, our students received feedback from the teacher, they practiced giving and receiving peer feedback and also reflected on the process of learning.

For instance, during the course, the participants gave a five-minute oral presentation, which was evaluated by their peers. They worked in groups of four. Feedback was given immediately after the presentation. The students filled in a feedback form taking into consideration the criteria they had agreed upon in a previous class. A consensus arose about the fact that they would not use numbers in the feedback, but reflection. They would hand in this reflection sheet to the teacher together with the individual presentation. The criteria used to evaluate presentations were intelligibility (taking into consideration articulation, pronunciation and structure), clarity, rich vocabulary, content (according to the instructions), and the courage to use the language. Teachers added one criterion, which was to explain what was understood of every presentation. For an example, see Appendix 3.

This procedure paved the way for a more conscious learning process when preparing the oral presentation, engaged the participants in the process as a whole, gave them clear information regarding what was expected of them, and gave them the opportunity to practice giving and receiving feedback. According to the students, being evaluators forced them to pay more attention to their peers' presentations, and made them think about what to say and how, so that the message would be useful and at the same time polite, because they did not mean to offend anyone. Some students did not consider this type of evaluation very competent and would rather have received feedback from the teacher, as they felt that their peers' opinions were too positive. In this sense, they felt that the opportunities to amend possible mistakes were diminished.

Teacher's role and feedback to students

Teachers gave feedback on written tasks and orally during the class. We aimed to provide the students with the opportunity to immerse themselves in the Spanish world and show them what they were able to accomplish. In the tasks' written instructions, we stated the aspects we were going to analyze, so as to guide them to the expected outcome. We underlined and explained mistakes but also made sure to point out the detailed aspects that made the text intelligible. The grades we used in Moodle were 'pass' or 'to be improved'.

Although our teaching approach is student-centered, we cannot ignore the fact that the teacher's role in assessment is essential. Hattie (2012) reminds us that student-

centeredness does not mean that students are left alone by the teacher or that students' interests and needs dictate all. Instead, student-centeredness needs to be understood as a means with which to support students to learn how to learn, how to seek help, how to evaluate their own skills, and how to be resilient (Goodyear & Dudley 2015, 285). For this purpose, it is necessary that the teacher monitors students' learning.

In the questionnaire, we also asked our students whether the teacher's feedback helped them evaluate their own learning, we received 76 answers. Seventy-one of these clearly expressed that the teacher's feedback was of great help. One student stated that the feedback did not help, and four indicated that they could not answer the question.

In a further analysis, three types of teacher's roles emerged during the process of giving feedback. These roles are clearly visible in the students' answers, confirming that the FA method did indeed help them and had been useful. Moreover, in the opposite answers, these roles arose not as existing ones, but as expected.

Teacher as intervener

According to Bähr and Wibowo (2012, 31) teachers interact with students in two ways: Teachers' interventions can be either invasive or responsive. Intervention is invasive, when the teacher interferes without being asked to. This occurs, for example, when a barrier to learning is observed. The teacher becomes an active participant and works with students, helping them to seek solutions and directing them to new information that may help them cross the barrier.

In our case, we saw examples of this in the classroom context when students worked together and a doubt or problem appeared and the teacher intervened giving feedback:

When we were doing oral exercises, the teacher was wandering around the classroom and helped and corrected us when needed.

It's been important that from the beginning the teacher has corrected our pronunciation.

On the other hand, a responsive intervention involves the teacher in the student's learning process and interaction when requested (Bähr & Wibowo 2012, 31). We also classify as a responsive intervention situations in which no request is made for intervention, but it is expected, for example giving feedback on written exercises. This is shown in our students' answers:

I always got help when I asked for it.

I've received feedback and evaluation for every written exercise I've done.

The teacher needs to be able to analyze and interpret the student's learning process in order to decide when and how to intervene in the process (Bähr & Wibowo 2012, 30–31). Our study reveals that students were satisfied with teachers' interventions and that they considered the given feedback relevant, personal and detailed:

I got a lot of personal guidance.

The feedback helped me and it was really detailed.

The feedback I got during the lessons was relevant and useful.

Our students seemed to want feedback not only when they were at a complete loss but also when they were coping with their learning process. Interventions and feedback were considered useful by the students and they would have liked even more. However, they also understood the limits of teachers' resources:

Every time I got feedback, it helped me. However, it would've been great to have it even more. But I understand that the number of students is huge and it's impossible for the teacher to give feedback to everybody all the time.

Teacher as diagnostician

Another teacher's role that emerges in our analysis is that of a diagnostician. Teachers interact constantly with students, and while doing so, interpret and support the learning that is taking place. In this sense, teachers aim to constantly diagnose what is occurring and need to apply multiple interactional strategies and evaluate the impact of these actions on student learning (Goodyear & Dudley 2015, 284–285).

Goodyear and Dudley (2015, 285) determined that diagnosing is an act of charting the situation that leads to decision-making on how the learning process or the task should be organized and what kind of interaction is required between teacher and student. According to them, diagnosing is underpinned by a focus on what students do: teachers need to question students to validate their interpretations of their current phase of learning and then support and challenge them. The teacher's role as a diagnostician appears clearly in the following students' answers:

The teacher's feedback helped me understand at what point of my learning phase I was.

With the help of the feedback, I started to realize what my mistakes were and now I know how to avoid them in the future.

Teacher as activator

Although students are the protagonists of their own learning, teachers also unquestionably play an active, central role in the process. Teachers and their actions may be the key factor in creating a learning environment that enables and encourages students' learning.

In the role of activator, we define the teacher as a person who helps students with their learning, encourages their initiatives, facilitates communication among students, provides feedback and assistance, and praises students' efforts. The same kind of descriptions have been used for the term 'facilitator' (see e.g. Gillies 2008, Goodyear & Dudley 2015), but we prefer to avoid this because it also has connotations of a non-professional person who helps and collaborates in the classroom but is neither a teacher nor a pedagogue. As an activator, the teacher interacts with the students, gives them constructive, encouraging feedback and helps them set goals:

Feedback was constructive.

Teacher feedback encouraged me to continue learning.

The feedback I got helped me see that even if there are still grammatical mistakes in my language, I'm able to express myself, and understand and comment on others' texts.

The teacher was interested in our texts and gave us guidance that helped me review my own texts, and this also helped me notice my errors and learn from them.

As seen in the comments above, students approve of and appreciate the teacher's actions in the role of activator. As Hattie (2009, 23–24, 108–109; 2012) points out, the teacher should not play a side role but an active role that promotes new learning possibilities and outcomes. Students approve the active role of the teacher. According to Goodyear and Dudley (2015, 286), teaching approaches that involve the idea of teacher-as-activator have greater effects on learning because of the active and guided instructions given by the teachers.

Reflection

After analyzing our data and reflecting on it on the basis of the references in this article, we arrived at the conclusion that FA has several positives effects on language learning. For instance, we noticed that the students felt free to concentrate on practicing their language skills and enjoyed this, because they did not have to stress about the upcoming final exam. This was especially noticeable towards the end of the course, when the students used to be susceptible to stress and anxiety. The students' opinions also confirmed this. In addition, students spent more quality time with the Spanish language

looking for information and reading authentic materials so as to satisfactorily perform the demanded tasks. They were motivated to do so. To our satisfaction, their perception of adopted linguistic skills was more positive than before. This indicates an affirmative approach towards learning Spanish in the long run.

We also consider it a remarkable achievement that now our students are not only introduced to and study the course book's structures and vocabulary, but they also become acquainted with the vocabulary they are really interested in and may need in real situations. Some students go so far as to look for academically-related information.

Thanks to FA and the digital exams, we were able to recover four to six contact hours that before were destined to implement exams in the classroom. This is a significant achievement, considering the reduction we had undergone in the duration of our courses.

When we started this project, one of our interests was to determine whether this kind of formative assessment would reduce the amount of students that drop out of our course. However, we found no clear indication of this. We must closely follow the statistics in the coming years.

Despite the success described above, we have also encountered challenges with FA. The workload for the teachers has increased considerably, much more than we expected. It takes time to learn to make digital exams, solve technical problems or improve digital exercises and analyze students' reflections. Students carry out their tasks and consequently expect evaluation and correction of each one. We teachers were free to try new methods and were excited about the outcome, yet we acknowledge that this is a challenge we have to overcome in the near future. We need to find a balance between our workload, our resources and the students' needs and expectations. We have some possible solutions to consider: Would it be a sensible idea to reduce the number of required exercises? Would an effective solution be doing some of the written exercises in pairs? We have also talked about the possibility of developing a project to be carried out during the course. Another aspect to consider is increasing the number of small digital exams with instant feedback.

We must not forget to mention that if we changed the instructions to more specific criteria, the result of the written tasks might just be of a higher standard. We began the process of developing assessment in our courses for beginners enthusiastically. It is clear to us that this endeavor was worthwhile and we need to continue developing it for the benefit of all, both students and teachers.

References

- Abdallah, M. (2015). *Situated Language Learning: Concept, Significance and Forms*. Paper presented at the College of Education Young Researchers' Conference. Assiut University, Egypt. May 20, 2015.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: principles and classroom practices*. New York: Pearson Education.
- Bähr, I. & Wibowo, J. (2012). Teacher action in the cooperative learning model in the physical education classroom. In B. Dyson & A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*, 27–41. London: Routledge
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Salo, O-P. (2011). Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. In E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (Eds.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 3/2011, 22–34.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gillies, R. M. (2008). Teachers' and students' verbal behaviors during cooperative learning. In R. M. Gillies, A. F. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *The teachers role in implementing cooperative learning in the classroom*, 238–257. Brisbane: Springer.
- Goodyear, V. & Dudley, D. (2015). "I'm a Facilitator of Learning!" Understanding What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models. *Quest* 67(3), 274–289.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal* 5(2), 26–35.
- Karjalainen, A. (2002, 2. ed.). *Tentin teoria*. Oulun yliopisto: Oulun yliopistopaino.
- Ketabi, S. & Ketabi, S. (2014). Classroom and Formative Assessment in Second/Foreign Language Teaching and Learning. *Theory and Practice in Language Studies* 4(2), 435–440.

Kontturi, K., Kuokkanen-Kekki, M. & Palmujoki, K. (2014). *Español uno*. Helsinki: Finn Lectura.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Lewy, A. (1990). Formative and summative evaluation. In H.J. Walberg. & G. D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, 26–28. Oxford: Pergamon.

Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T. & Wager, M. (2009). Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. In S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (Eds.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 194–236. Helsinki: WSOYpro.

Mori, M. (2014). Conflicting Ideologies and Language Policy in Adult ESL: Complexities of Language Socialization in a Majority-L1 Classroom. *Journal of Language, Identity and Education* 13(3), 153–170.

Rea-Dickins, P. & Gardner, Sh. (2000). Snares and silver bullets: disentangling the construct of formative assessment. *Language Testing*, 17(2), 215–243.

Tang, L. (2016). Formative Assessment in Oral English Classroom and Alleviation of Speaking Apprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 751–756.

Wei, L. (2010). Formative Assessment: Opportunities and Challenges. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 838–841.

Wei, L. (2011). Formative Assessment in Classrooms: Operational Procedures. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 99–103.

Links:

Link to Flinga: <https://edu.flinga.fi/s/6FEMLV>

Link to Quizlet (past tense): <https://quizlet.com/63809578/preteriti-flash-cards/>

APPENDIX 1: Questionnaire¹

1. Olisitko halunnut tehdä loppukokeen? / Would you have liked to have a final exam?

Kyllä/Yes

Ei/No

Perustele vastauksesi/ Please explain why

2. Jos tällä kurssilla olisi ollut loppukoe, olisitko oppinut / If you had had a final exam in this course, would you have learned

Vähemmän/Less

Yhtä paljon kuin nyt/As much as now

Enemmän/More

Perustele vastauksesi/Please explain why

3. Olisitko työskennellyt enemmän kurssin aikana, jos kurssilla olisi ollut loppukoe?/ Would you have studied more during the course, if you had had a final exam?

4. Olisitko käyttänyt eri oppimismenetelmiä, jos kurssilla olisi ollut loppukoe? / Olisitko opiskellut eri tavoin, jos kurssilla olisi ollut loppukoe?/ Would you have used other learning methods, if you had had a final exam?/Would you have studied in a different way?

5. Olisitko kiinnittänyt enemmän huomiota kielioppirakenteiden oppimiseen, jos kurssilla olisi ollut loppukoe? / Would you have paid more attention to learning grammar, if you had had a final exam?

Kyllä/Yes

En/No

6. Olisitko kiinnittänyt enemmän huomiota sanaston oppimiseen, jos kurssilla olisi ollut loppukoe?/ Would you have paid more attention to learning vocabulary, if you had had a final exam?

Kyllä/Yes

En/No

7. Mitä ajattelet digitaalisista kappalekohtaisista kokeista? Auttoivatko ne sinua oppimaan tunnilla käsiteltyjä asioita? Miten? / What do you think of digital chapter-specific exams? Did they help you learn the aspects studied in class? How?

8. Mitä mieltä olet kurssiin kuuluvista pakollisista tehtävistä (esim. haastattelutehtävä, kulttuuritehtävä jne), jotka korvaavat loppukokeen? / What is your opinion of the compulsory tasks that replaced the final exam (e.g. interviews, cultural activities, etc.)?

¹ The questionnaire was administered in Finnish, and it was translated for this article.

9. Mainitse kolme kurssin tehtävää/aktiviteettia, jotka tukivat eniten oppimistasi. Perustele vastauksesi. / Which three tasks/activities supported your learning process most? Please explain why.

10. Tällä kurssilla opiskelijat antoivat toisilleen palautetta esitelmän kanssa työskennellessä. Auttoiko tämä sinua esitelmän valmistelussa? Miten? Perustele vastauksesi. / During this course, the students gave feedback to each other on their oral presentations. Did this help you prepare the presentation? Please explain how.

11. Minkälaisessa kokeessa pystyisit mielestäsi parhaiten näyttämään kurssilla oppimasi taidot? / In what kind of an exam would you be able to best show the skills you acquired during the course?

12. Auttoiko opettajan palaute sinua arvioimaan oppimistasi? Miten? Perustele. / Did the teacher's feedback help you evaluate your learning process? Please explain how.

TAREA 1: TU BLOG

Keskustelualue: **Tu blog**



Pasión por el trabajo social

 maanantai, 26 syyskuu 2016, 14:34

Pasión por el trabajo social es un blog personal sobre de Servicios Sociales. El que escribe es un trabajador social en España, en Madrid. Yo estudio trabajo social y políticas sociales y porque me interesa el blog. Creo que es muy útil aprender vocabulario de mi carrera.

Trabajo social es muy distinto en diferentes países, diferentes sistemas de sociedad. El blog conta de problemas de actualidad y tambien un poco cómo es trabajo social en España. El blog parece popular y mucha gente quiere conversar temas de blog.

APPENDIX 3: Extract from a student's peer feedback

Presentador y país:

(Chile)

- ymmärrettävyys (ääntäminen, lauseen rakenne, kielioppi)	Selkeä ääntäminen ja ymmärrettävä esitys kokonaisuudessaan.
- yksinkertainen rakenne mutta vaihteleva	Hyvä rakenne, eri aiheita käsittelevät osiot selkeästi jaoteltu toisistaan.
- tuttu sanasto/selvennys	Sisälsi tuttua sanastoa & paljon uusia ruokasanojaakin.
- sujuvuus (on valmistautunut)	Hyvin valmistautunut. Suomentanut myös lauseet itselle & tehnyt sanalistaan suomenruksineen uusista ruokasanoista.
+ uskaltaa käyttää kieltä	Käyttää hyvin & rohkeasti.
-Mitä ymmärsin kollegan esitelmästä	Chilissä yhdessä syöminen on tärkeää ja perinnettä enm. pörakat (empanados) Chillana yleinen annos baarissa nautittiin vrt. kala- ja äyriäisruuat yleisiä erityisesti rannikkokaupungeissa.

Portfolio arviointimenetelmänä

Johanna Manner-Kivipuro, Elise Miettinen & Kirsi Wallinheimo

I denna artikel redogör vi för vårt projekt där vi under läsåret 2016–2017 testade portfolio i bedömningen som ett alternativ för provet i skriftliga kunskaper på den obligatoriska kursen i det andra inhemska språket (svenska) vid Helsingfors universitet. Utöver att vi redogör för vårt projekt diskuterar vi användningen av portfolio samt dess förutsättningar och möjligheter som ett verktyg i språkundervisningen. Mot denna bakgrund är syftet med denna studie att undersöka hur studerandena skriver sin portfolio, hur de upplever att portfolion stöder deras språkutveckling och lärande i svenska och hur lärarna upplevde portfolion som verktyg i bedömningen av svenska. Vårt undersökningsmaterial bestod av både lärarnas (N=3) och studerandenas (N=19) erfarenheter. Studerandena deltog i en enkätundersökning och skrev en reflekterande text om sin inlärningsprocess vilka bådaddera analyserades kvalitativt. Lärarna gjorde anteckningar under projektet och hade flera reflekterande diskussioner tillsammans. Dessa analyserades kvalitativt. Resultatet visade att studerandena använder stöd på många olika sätt för portfolioinsamlingen och utnyttjar friheten som portfolion ger att själv välja ut texterna som ska bedömas. Studerandena upplevde att användningen av portfolion stöder deras språkutveckling. Lärarna upplevde portfolion som ett väl fungerande verktyg i språkundervisningen och som ett bra alternativ till provet i bedömning av skriftliga kunskaper i svenska.

Johdanto

Monipuolisten viestintätaitojen ja vuorovaikutusosaamisen hallintaa korostetaan yhä enemmän tämän päivän kielikeskusopetuksessa. Kieltenopetuksen tavoitteena on viestinnällisyyden lisäksi muun muassa ottaa huomioon kieliopintojen yhteys työelämätaitoihin. Helsingin yliopiston strategiassa korostetaan myös opiskelijälähtöisyyttä (Helsingin yliopiston strategia 2017–2020). Helsingin yliopiston kielikeskuksessa näihin tavoitteisiin pyritään tarjoamalla vaihtoehtoisia tapoja suorittaa kieli- ja viestintäopinnot (KOPS 2017–2020).

Korkeakoulututkinnoissa vaadittavan vieraan kielen opintojakson on jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan voinut Kielikeskuksessa suorittaa englannin kielessä perinteisten kurssien rinnalla myös autonomisen kielenoppimisen moduuliopetuksen mallin avulla (Autonomous Language Learning Modules, ALMS). ALMS-kursseilla opiskelija nähdään yksilönä, joka ottaa vastuun omasta oppimisestaan tietoisena henkilökohtaisista strategioistaan, oppimistyylistään ja kokemuksistaan. Opiskelijoille annetaan kielitaidon lisäksi taitoja ja välineitä itsenäiseen kielenopiskeluun. Opiskelija voi räätälöidä kieliopintonsa vastaamaan omia oppimistarpeitaan. Kehittämällä opiskelijoiden itseohjautuvuutta tuetaan samalla elinikäisen oppimisen tavoitetta. (Ks. Karlsson, Kjisik & Nordlund 1997; Karlsson 2008.)

Englannin ALMS-kursseilta saatujen hyvien kokemusten pohjalta ja osittain opiskelijoiden toivomuksesta olemme tarjonneet syksystä 2016 lähtien mahdollisuuden suorittaa kaikille tutkinto-opiskelijoille pakollisen toisen kotimaisen kielen kurssin (suomenkielisille ruotsin kieli) ALMS-mallia soveltaen. Ruotsin kielen ALMS-kurssien

(Svenska ALMS, SVALMS) tavoitteena on vastata opiskelijoiden erilaisiin tarpeisiin ja tarjota joustava tapa tutkinnossa edellytetyn kielitaidon hankkimiseen, tukea opiskelijoiden itseopiskelumahdollisuuksia ja hyödyntää opiskelijoiden aiemmin hankittua kieli- ja viestintäosaamista. SVALMS-mallia kehitettiin kielikeskuksen ruotsin opettajien kehittämishankkeessa vuosina 2015–2016. Kolmen opettajan työryhmä keskittyi kurssin pedagogiseen kehittämiseen käyttäen tukena muun muassa Kielikeskuksessa tehtyä ALMS-tutkimusta (ks. Karlsson, Kjisik & Nordlund 1997, Karlsson 2008). SVALMS-kursseja on tarjottu ensi vaiheessa matemaattis-luonnontieteellisen, käyttäytymistieteellisen ja biotieteellisen tiedekunnan opiskelijoille. Ensimmäisten kurssien jälkeen hanketta vietiin eteenpäin jatkamalla opintojakson pedagogista kehittämistä. Arvioinnin kehittäminen nousi siinä vaiheessa vahvasti esille, koska vaihtoehtoisten opetus- ja opiskelutapojen lisäksi kaivattiin vaihtoehtoisia tapoja kielitaidon arviointiin. Kielikeskuksen ruotsin yksikössä on tällä hetkellä käytössä portfolio kaksikielisten tutkintojen (KaTu) aikana saavutetun kielitaidon arviointiin (Manner-Kivipuro & Vänskä 2015). Alustavien kokemusten perusteella lähdimme kehittämään portfolioa arviointimenetelmänä myös SVALMS-kurssin opiskelijoille.

Artikkelissa kuvaamme portfolion käyttöä kielitaitoa arvioitaessa, kerromme omista kokemuksistamme ja portfolioon liittyvistä haasteista sekä pohdimme portfolion soveltuvuutta ruotsin kielen kirjallisen taidon arviointiin.

Portfolion käyttö kielitaidon arvioinnissa

Kiinnostus portfolion käyttöön oppimisen ja arvioinnin välineenä on lisääntynyt Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) ja opiskelijoiden kansainvälisen liikkuvuuden myötä. Portfolio tarjoaa laadullisen arvioinnin välineen perinteisten tenttien rinnalle. Kielikeskuksen tenttikäytänteet ruotsin kielessä ovat tähän asti edustaneet yliopistossa perinteistä tentin muotoa. Tenteissä käytetään paperia ja kynää, tenttiaika on rajattu, tenttitila on valvottu ja apuvälineiden käyttö on kielletty kuten myös vuorovaikutus muiden tenttiin osallistujien välillä. Tämän kaltainen tentti on keinotekoinen ja estää opiskelijaa toimimasta luonnollisesti (Karjalainen 2001, 140–142). Myös Cushing Weigle (2002, 197–98) esittää, että perinteisten tenttien ongelma on rajoitettu kirjoitusaika ja olosuhteet, jotka eivät vastaa todellisuutta. Lisäksi yksittäisen kirjoitustehtävän perusteella ei saada riittävän monipuolista kuvaa opiskelijan akateemisista taidoista. Yksittäinen kirjoitustehtävä ei anna tenttijälle mahdollisuutta näyttää osaamistaan kuin yhdessä tilanteessa tai aihepiirissä. Käytössä oleva koe on haastava erityisesti ALMS-menetelmään perustuvilla kursseilla, joilla korostetaan opiskelijan itsenäisyyttä. Portfoliotyöskentely puolestaan on linjassa SVALMS-periaatteiden kanssa. Se kehittää opiskelijan tietoisuutta omasta akateemisesta kielitaidostaan, tukee opiskelijoiden luovuutta ja ottaa paremmin huomioon opiskelijan erilaiset vahvuudet (EVK 2003, 253–254). Portfolio tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden käydä läpi tekstinsä vielä yhdessä

esimerkiksi opettajansa tai muun tuen avulla ennen lopullista arviota. Palautteen merkityksellisyys juuri kirjoitusprosessin aikana eikä vasta kirjoitelman palautuksen jälkeen tuli esiin myös Weaverin (2006) tutkimuksessa. Opettajan antama palaute kirjoitelman palautuksen jälkeen koettiin hyödyttömäksi.

Portfolio kielitaidon arviointivälineenä antaa Cushing Weiglen mukaan luotettavan kuvan kielitaidosta perinteisiin tentteihin verrattuna erityisesti akateemisiin opintoihin kuuluvien vieraiden kielten opinnoissa. Portfolion laatiminen kehittää lisäksi opiskelijan metakognitiivisia taitoja ja on erityisen soveltuva ja kannustava opiskelijoille, jotka tulevat jatkossakin käyttämään opiskelun kohteena olevaa kieltä. Portfolion käyttö arviointimenetelmänä antaa myös ohjaajalle monipuolisemman kuvan opiskelijan kielitaidosta, ja ohjaajan on helpompaa tunnistaa ne osa-alueet, joissa opiskelijoilla on puutteita. (Cushing Weigle 2002, 202–205.)

Portfolio kielitaidon arviointimenetelmänä on myös hyvin joustava. Se on usein riippumaton ajasta ja paikasta, sen voi koota oman aikataulun mukaan, ja opiskelijalla on mahdollisuus muokata tekstiä apuvälineiden kuten esimerkiksi sanakirjojen avulla. Portfoliota työstettäessä tarvitaan paljolti samoja taitoja kuin työelämässä. Yleisten työelämävalmiuksien, joihin kuuluvat esimerkiksi kriittisen ajattelun taidot, vuorovaikutustaidot, taito soveltaa teoreettista tietoa käytäntöön, tiedon jäsentely ja uusien ideoiden kehittäminen, on tarkoitus kehittyä yliopisto-opintojen aikana. Tällaisten yleisten työelämävalmiuksien rinnalle ovat nousseet 2000-luvun alkupuolelta alkaen akateemiset tekstitaidot (academic literacy). Niissä keskeistä on, että akateeminen kielenkäyttäjä osaa viestiä omassa yhteisössään ja hallitsee siinä vallitsevan kirjoituskulttuurin (ks. Westerholm & Räsänen 2015). Koska portfolio vastaa todellisen elämän kielenkäyttötilanteita perinteistä tenttiä laajemmin, sillä voidaan arvioida myös opiskelijan akateemista tekstitaitoa sekä referointi- ja argumentointitaitoa (ks. Amendolara, Bradley & Martin 2013, 171).

Akateemisiin tekstitaitoihin kuuluu nykyisin myös tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen ja siinä tarvittavien digitaalisten kompetenssien kehittäminen (Kiili & Mäkinen 2011, 228; ks. myös Wallinheimo 2016). Love & Cooper (2004, 72) mainitsevat yhtenä portfolion vahvuutena sen, että online-portfolion käyttö nopeuttaa ja yksinkertaistaa monesti aikaa vieviä opetuksellisia ja hallinnollisia rutiineita, mikä on oleellista erityisesti opettajan näkökulmasta. Opettaja pystyy esimerkiksi paremmin seuraamaan opiskelijan tehtävien palauttamista, samoin vertailemaan opiskelijan tehtäviä keskenään ja tarkastamaan mahdollista plagiointia.

Portfolion rakenne

Portfolioon sisältyy yleensä opiskelijan valikoimia tekstejä, joita hän on itse kirjoittanut ohjaajan ohjeiden mukaan. Portfolioon sisältyy usein myös opiskelijan reflektointia ja itsearvioita, joissa opiskelija pohtii kehittymistään kirjoittajana. (Ks. esim. EVK 2003.) Esimerkiksi Cushing Weigle (2002, 200) korostaa, ettei pelkkä tekstinäytteitä sisältävä portfolio ole riittävän kattava arvioinnille, vaan siihen pitäisi aina sisällyttää myös itsearviointia ja valikoivuutta eli opiskelijalle tulisi antaa mahdollisuus itse valita mukaan otettavia tekstejä. Reflektiotekstinä voi toimia esimerkiksi opiskelijan kirjoittama johdanto- tai lopputeksti, jossa hän esittelee portfolion laatimisprosessia ja sisältöä. Opiskelijan mahdollisuus tekstien valikoimiseen toimii osaltaan myös oppimistehtävänä. Tällä tavalla portfoliolla voidaan mitata ajan myötä tapahtuvaa kasvua, esimerkiksi kielitaidon kehitystä tietyn ajanjakson aikana. (Ks. Douglas 2000, 243; Niikko 2001.)

Moya ja O'Malley (1994) esittävät viisi kriteeriä portfolion laatimiseen. Onnistunut portfolio on

1. kattava; portfolion tulisi mitata riittävän laajasti ja syvästi aihetta
2. ennalta suunniteltu; hyvä suunnittelu on välttämätöntä, eli portfolion tulee olla ennalta suunniteltu ja systemaattinen
3. informatiivinen; portfolion tulee olla mielekäs kokonaisuus sekä opiskelijan että opettajan kannalta
4. räätälöity; portfolioon sisältyvien töiden on liityttävä arvioitavaan asiaan
5. autenttinen; portfolion sisällön tulee heijastaa todellisia yhteyksiä kontekstiin ja tekstien käyttötarkoitukseen.

Portfolion rakenne ja sisältö voidaan määritellä myös käyttötarkoituksen perusteella. Sisällöt voivat olla vaihtelevia, ja ne kuvaavat opiskelijoille tärkeitä asioita, kokemuksia ja kiinnostuksen kohteita. Portfolion fyysinen rakenne voidaan järjestää ajan, aiheen tai keskeisten teemojen mukaan. (Niikko 2001, 107–108.)

Portfolion haasteet arvioinnissa

Portfolion käyttöön arvioinnin välineenä sisältyy samoja haasteita kuin muihinkin arviointitapoihin niin opettajalle kuin opiskelijalle. Haasteet voivat liittyä sekä arvioinnin käytäntöihin että arvioijan omiin taitoihin. Portfolion arviointi vaatii arvioijalta samanlaista paneutumista ja koulutusta kuin perinteisemmätkin arviointitavat, ja myös validiteetti voi tuottaa ongelmia. Lisäksi portfolion laadinta vie opiskelijalta ja arviointi puolestaan opettajalta enemmän aikaa kuin perinteinen kirjoituskoe tenttitilanteessa (Douglas 2000, 244).

Valinnanvapaus, joka on yksi portfolion eduista, voi olla myös haaste opiskelijalle. Liian vapaa ohjeistus hankaloittaa työskentelyä. Tämä tuli esiin Palmerin (2017, 142–143) tutkimuksessa, jossa portfolion valinnanvapaus koettiin pääasiassa myönteisenä, mutta osin myös haastavana. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijoiden oli lopulta vaikea päättää, mistä aiheesta portfolionsa tekisivät. Opiskelijoilla oli samansuuntaisia kokemuksia Amendolaran ym. (2013, 172) tutkimuksessa.

Portfolioon sisältyvien tekstien määrä on syytä rajata tarkasti, mikäli arvioinnin luotettavuutta halutaan parantaa – reliabiliteettia on sitä vaikeampi todentaa, mitä enemmän tekstejä portfolioon sisältyy. Portfolioon sisältyvien tekstien keskinäinen eritasoisuus saattaa vaikuttaa arviointiin. Arvioijan ensimmäiseksi lukema teksti saattaa vaikuttaa muiden tekstien arviointiin. Jokainen teksti tulee arvioida omana kokonaisuutenaan, ja arviointiin on hyvä varata riittävästi aikaa. (Cushing Weigle 2002, 208–209.)

Portfolion tuomaa valinnanvapautta niin aiheiden, ajan kuin paikan suhteen voidaan myös käyttää väärin. Internetin tuomien lukuisten mahdollisuuksien myötä tekstien plagiointi on helppoa. (Love & Cooper 2004, 71.) Kielikeskuksen englannin yksikössä, jossa portfoliota on käytetty korvaavan kokeen osana, on noussut epäilyksiä ulkopuolisen kirjoittajan käytöstä (Amendolara et al. 2013, 171). Alkuperäistä lähdettä voi olla haastavaa löytää, mutta portfolion koostuminen useista teksteistä voi tuottaa vertailumateriaalia opiskelijan töistä ja näin helpottaa plagiaattien tunnistamista (Love & Cooper 2004, 71).

Opiskelijan tieto ja kokemus portfolion teosta kasvaa tekemisen aikana (Niikko 2001, 110). Sen vuoksi haasteet on hyvä ottaa huomioon portfolion käyttöä ja rakennetta suunniteltaessa, mutta ne eivät saa muodostua portfolion käytön esteeksi.

Portfolio SVALMS-kurssilla

Käytimme SVALMS-portfoliota suunnitellessamme pohjana KaTu-tutkintoon kuuluvan toisen kotimaisen kielen C1-tason testin rakennetta (liite 1). SVALMS-kurssille laatimaamme portfoliosuoritukseen sisältyi kolme opiskelijan itse valitsemaa kirjoitustehtävää: yksi lyhyt työelämän viestintään liittyvä noin 50 sanan teksti, toinen pidempi työelämään tai opintoihin kytkeytyvä 150–200 sanan pituinen teksti ja kolmantena reflektiopohjainen teksti portfolion tekstien laatimisesta ja omasta kehittymisestä ruotsin kielen kirjoittajana (liite 2). Kirjoitustehtävien pituus oli rajattu, ja niiden muodolle annettiin väljiä ehdotuksia, mutta tekstin varsinaisen aiheen valinta jäi opiskelijalle. Opiskelijoita kannustettiin kytkemään tekstinsä johonkin omien opintojen tai tulevan työn kannalta tärkeään tai hyödylliseen aiheeseen.

Arvioinnissa käytimme Helsingin yliopiston kielikeskuksen kielitaidon arviointikriteerejä (liite 2). Arviointikriteerit on muokattu Korkeakoulujen ruotsin kielen suoritusten yhteismitallisuuden kehittämishankkeen (KORU) taitotasokuvausten perustalta. KORU-taitotasokuvauksissa tukeudutaan holistiseen kuvaukseen, jonka tukena ovat analyttiset kriteerit, kuten rakenteet, sanasto ja koheesio (ks. Elsinen & Juurakko-Paavola 2006).

Tutkimuksen toteutus, aineistonkeruu ja analyysimenetelmä

Haimme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä toimintatapoja opiskelijat käyttävät portfoliotyöskentelyn aikana?
2. Miten opiskelijat kokevat portfolion ruotsin kielitaidon kehittämisen välineenä?
3. Miten opettajat kokevat portfolion arviointivälineenä?

Tutkimuksemme toteutettiin syksyllä 2016 kolmen tiedekunnan SVALMS-kurssilla. SVALMS-hanke kuului Kielikeskuksen tukemiin opetuksenkehittämishankkeisiin. Täten toimimme SVALMS-kursseilla samanaikaisesti opettajina, tutkijoina ja oman työmmme kehittäjinä (ks. Borg 2010). Käytännön toiminta ja teoria olivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Nämä ovat piirteitä, jotka yhdistetään toimintatutkimukseen, joka soveltuu luontevasti omaa työtään tutkivalle opettajalle (Costello 2003, 4). Kerroimme opiskelijoille perinteiselle tentille vaihtoehtoisesta suoritustavasta ensimmäisillä yhteisillä kurssikerroilla. Kurssin puoliväliin sijoittuneessa ohjaustapaamisessa varmistimme opiskelijan aloittaneen portfoliotyöskentelyn tai ainakin sen suunnittelun. Lopulta vain kolme opiskelijaa 57:stä suoritti kurssin kirjallisen osuuden perinteisellä tentillä portfolion sijaan.

Tutkimuksen aineisto koostui kolmen opettajan ($N = 3$) muistiinpanoista ja keskusteluista sekä 19 opiskelijan ($N = 19$) kyselylomakevastauksista (kyselylomake, ks. liite 3) ja heidän palauttamistaan portfolioista. Tutkimuksemme aineiston analyysimenetelmänä oli kvalitatiivinen sisällönanalyysi, joka antaa mahdollisuuden keskittyä aineiston moninaisuuteen ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä syvällisesti (ks. Eskola & Suoranta 2005; Anderson & Kanuka 2005). Analysoimme opiskelijoiden vastauksia aineistolähtöisesti. Aineistolähtöinen analyysiprosessi eteni monivaiheisesti. Kursseille osallistuneista 57 opiskelijasta kyselyyn vastasi 25 opiskelijaa, joista 19 antoi luvan käyttää vastauksiaan tutkimuksessa. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen haettiin vastauksia ensisijaisesti kyselylomakkeen kysymyksillä 3, 4 ja 5. Toiseen tutkimuskysymykseen vastauksia haettiin kyselylomakkeen kysymyksillä 1, 2 ja 6. Kolmanteen tutkimuskysymykseen etsimme vastauksia kyselylomakkeen lisäksi opettajien tekemistä muistiinpanoista ja reflektioista, joita he jakoivat keskustelussa, jonka opettajat kävivät keskenään SVALMS-kurssin päätteeksi. Seuraavassa kappaleessa esitämme tutkimuksemme päätuloksia ja niiden tulkintoja.

Tutkimuksen tulokset

Tässä tutkimuksessa haimme vastausta kolmeen tutkimuskysymykseen: mitä toimintatapoja opiskelijat käyttävät portfoliotyöskentelyn aikana, miten he kokivat portfolion ruotsin kielen kehittämisen välineenä ja miten opettajat kokivat portfolion arviointivälineenä. Tutkimuskysymyksistä kaksi ensimmäistä koski opiskelijanäkökulmaa ja kolmas opettajan näkökulmaa.

Ensimmäiseen kysymykseen nousi aineistosta selvästi esiin kaksi portfoliotyöskentelyn aikana käytettyä toimintatapaa: tuen käyttö ja valinnanvapauden käyttäminen. Toiseen kysymykseen nousi aineistosta portfolio kielitaidon kehittämisen välineenä, joka oli myös opiskelijoiden käyttämä toimintatapa.

Tuen käyttö

Opiskelijoista 18 ilmoitti käyttäneensä sanakirjoja, Google Translate -ohjelmaa tai Wordin oikolukuohjelmaa portfolion kirjoitusprosessin tukena. Ainoastaan yksi opiskelija ilmoitti, ettei käyttänyt Wordin oikolukua tai tarkistusta ollenkaan. Alla olevissa esimerkeissä näkyy, että opiskelijat hyödyntävät monipuolisesti tieto- ja viestintäteknikkaa.

Käytin yliopiston Mot-sanakirjaa ja kirjoitin tekstit Wordiin, joka korjasi oikeinkirjoituksen.

Sanakirjaa, kurssilaisten vertaistukea, omia vanhoja muistiinpanoja.

Googletin miten sähköposti tehdään ruotsiksi, tätä saatan tulla tarvitsemaan.

Oppikirjat, YouTube, romaanit ja ruotsia puhuvat ystävät.

Vastauksista nousi esiin selkeästi yhteisöllisyys ja vertaistuki. Kahdeksan opiskelijaa 19:sta ilmoitti tukeutuneensa lähipiiriinsä esimerkiksi apuna oikoluvussa. Opiskelijat hyödynsivät digitaalisesti saamaansa palautetta. Tämä kertoo palautteen merkityksestä juuri kirjoitusprosessin aikana (ks. Weaver 2006).

Valinnanvapauden käyttäminen

Valinnanvapauden käyttäminen nousi esiin sekä mahdollisuutena että haasteena. Perinteiseen yksittäiseen kirjoitustestiin sisältyvät haasteet, kuten rajoitettu kirjoitusaika ja kirjoitusolosuhteet, tulivat esille opiskelijoiden vastauksissa (ks. Cushing Weigle 2002). Valinnanvapautta ajan ja paikan suhteen pidettiin tärkeänä. Perinteisen tenttitilanteen aiheuttaman jännityksen poistuminen koettiin positiivisena oppimisen ja suorituksen kannalta kuten seuraavista esimerkeistä ilmenee.

[E]i tarvinnut stressata koetilannetta eikä tarvinnut pöntätä sanastoa etukäteen. Tekstin kirjoittamiseen, hiomiseen ja tarkistamiseen oli enemmän aikaa. Portfoliolla pääsi myös vähemmällä, sillä portfolion sai kirjoittaa kurssin aikana (sisällytettiin vaadittuun 68 työtuntiin).

Minulla on lukihäiriö ja tarvitsen paljon aikaa ja rauhaa kirjoittaakseni jotain edes puoliksi järkevää.

Koin, että portfolio-tehtävän avulla opin paremmin, kuin kirjallisessa kokeessa. Sain perehtyä sanastoon, joka on minulle hyödyllistä työelämän kannalta ja lukea sellaisia tekstejä, jotka innostivat asiasisältönsä osalta lukemaan niitä.

[S]itä pystyi tekemään pidemmällä aikavälillä ja on jo itsessään oppimiskokemus.

Joustavampi aikataulu, itse portfolio myös oppimisprosessi toisin kuin perinteinen koe.

Valinnanvapaus koettiin myönteisenä myös aihepiirin valinnan suhteen. Alla olevissa esimerkeissä tulee esiin Cushing Weiglen (2002) korostama mahdollisuus itse valita tekstien aiheet, joilla osoittaa kielitaitonsa tai kehittymisensä siinä.

Melko mielekästä, se että pääsin valitsemaan aiheen itse oli plussaa.

Portfolion kirjoittaminen ei tuottanut ongelmia tai ollut erityisen työlästä. Kahden esseen aiheet sai valita hyvin vapaasti, mikä oli mukavaa.

Portfolion ensimmäisen kahden tekstin vapaavalintaisuus antoi hyvin mahdollisuuksia valita tekstityyppejä, joissa halusi parantua. Itse sai suunnata oppimistaan. Itsearviointi tuki tätä toisesta suunnasta.

[K]oin pystyväni näyttämään osaamiseni monipuolisemmin portfolioilla kuin kirjallisella kokeella.

Valinnanvapaus koettiin kuitenkin myös haasteellisenä. Aiheen valinta oli ajoittain opiskelijoille vaikeaa, ja opiskelijat kaipaivat täsmällisempiä ohjeita, kuten alla olevassa esimerkissä tulee esiin.

Portfoliota on ollu kivaa tehdä, mutta ohjeet eivät ole kovin tarkkoja ja olen vähän epävarma, että olenkohan kirjoittanut oikeista aiheista.

Portfolio ruotsin kielitaidon kehittämisen välineenä

Portfoliota pidettiin hyvänä paitsi ruotsin kielitaidon kehittämisen välineenä myös tavoitteellisen opiskelun tukena. Vastauksista nousi esiin erityisesti oman opiskelun suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen merkitys sekä kokemukset tehokkaammasta oppimisprosessista perinteiseen kirjalliseen kokeeseen verrattuna.

Koin että sen avulla voin kehittää taitojani paremmin.

Portfolio antoi myös itse määritellä tavoitteensa ja kertauksensa kohdealueet.

Portfoliossa olevien tekstien mahdollisesta hyödyntämisestä jatkossa mainitsi ainoastaan neljä opiskelijaa (N = 19). Esimerkeissä ei tullut selkeästi esiin, miten opiskelijat kokivat portfolion hyödyntämisen kielitaidon kehittämisessä. Kolme opiskelijaa mainitsi kuitenkin työelämälähtöisyyden ja autenttisuuden, kuten alla olevista esimerkeistä ilmenee.

En ole ajatellut asiaa, mutta ehkä portfolioon kirjoittamaani CV:tä voisi pidentää/jatkaa tai muokata tiettyyn työhakuun sopivaksi ja käyttää.

Jos joudun joskus hakemaan töitä ruotsiksi, niin mahdollisesti kyllä.

En välttämättä juuri samoja tekstejä, mutta niiden rakenteita kyllä.

Opettajien kokemukset

Tutkimuksessa haettiin myös vastausta siihen, miten opettajat (N = 3) kokivat portfolion arviointivälineenä. Kokemukset olivat myönteisiä. Opettajien reflektoinnit perustuivat heidän ohjaustilanteissa tekemiinsä muistiinpanoihin. Yhteisen oppimisalustan käyttö ja säännölliset keskustelut muistiinpanojen pohjalta lisäsivät toiminnan läpinäkyvyyttä. Reflektoinnin tukena käytettiin opiskelijoiden kyselylomakevastauksia ja heidän palauttamiaan portfolioita, joiden kolmannessa kirjoitustehtävässä opiskelijat refleктоivat omia kokemuksiaan koko prosessista. Opiskelijoiden vastaukset, joissa portfoliotyöskentely koettiin pääsääntöisesti mielekkääksi ja tehtävien määrää pidettiin sopivana, tukivat opettajien kokemusta.

Portfolioiden arvioinnissa käytettiin KORU-kriteereitä (liite 2). Holistisessa arvioinnissa huomioimme myös opiskelijoiden työelämävalmiudet ja akateemiset tekstitaidot. Arviointi ja palautteenanto koettiin vaativana ja aikaa vievänä. Portfolio arvioitiin ennen suullista koetta, jotta sen yhteydessä oli mahdollista antaa palautetta tehtävistä ja kokonaisuudesta sekä varmistaa, että portfolio on opiskelijan itsensä tekemä. Tutkimuksemme aikana ei noussut esiin plagiointiepäilyjä, ja portfolion tekstit vastasivat tasoltaan opiskelijoiden aikaisemmin palauttamia tekstejä. Opettajat kokivat, että opiskelijat toimivat rehellisesti ja toivat oman kielitaitonsa portfolioon sellaisena kuin se oli. Muutama opiskelija joutui kuitenkin täydentämään tekstejään arvioinnin jälkeen, koska alkuperäinen tuotos ei täyttänyt hyväksytyn tehtävän kriteereitä eikä osoittanut vaadittavaa tasoa.

Opettajat kokivat myös, että portfolioon sisältyvä reflektioteksti antoi opettajalle paljon perinteisellä kurssilla helposti piiloon jäävää tietoa opiskelijan oppimisprosessista. Reflektioteksteissä opiskelijat kuvasivat muun muassa sitä, mikä heille oli ollut vaikeaa portfolioa tehdessä esimerkiksi kieliopin tai sanaston suhteen. Osa opiskelijoista ei kuitenkaan ollut ohjeistuksesta ja ohjauksesta huolimatta joko motivoitunut

reflektoimaan omaa oppimistaan tai reflektio oli jotain, mitä opiskelija ei ole tottunut tekemään, ja näin reflektioteksti jäi joillakin opiskelijoilla varsin pinnalliseksi.

SVALMS-ryhmät olivat taitotasoltaan hyvin heterogeenisiä, kuten ryhmät perinteisilläkin kursseilla, ja monissa ryhmissä opiskelijat edustivat eri pääaineita. Portfolio tarjosi yksilölliset tarpeet kohtaavan arviointitavan. Yksilölliset työskentelytavat tarjosivat opiskelijoille myös mahdollisuuden edetä omaan tahtiinsa ja valita omalle kielitaitotasolleen sopivia tehtäviä, mikä lisäsi mielekkyyttä ja motivaatiota. Tämä tuli esiin etenkin portfolioon palautekeskustelussa, joka pidettiin suullisen kokeen yhteydessä. Opettajat kokivat nämä tilaisuudet mielekkäiksi ja positiivisiksi, koska opiskelijat toimivat kuten autenttisessa tilanteessa ja heistä välittyi aito innostus itse valittuja aiheita kohtaan.

Lopuksi

Olemme artikkelissamme käsitelleet portfolioa arviointivälineenä ja kuvanneet sen käyttöä SVALMS-kursseilla. Kokemuksemme portfolioon käytöstä ovat olleet myönteisiä, ja opiskelijat ovat ottaneet tämän vaihtoehdon innostuneesti vastaan. Erityisesti joustavuus, autenttisuus ja itsenäisyys koettiin SVALMS-portfolioon etuina (ks. myös Amendolara et al. 2013).

Opiskelijat ovat kokeneet portfoliotyöskentelyn tehostavan oppimisprosessia ja poistavan perinteiseen kokeeseen liittyvää jännittämistä. Portfolioon tekemisen tukena on käytetty monipuolisesti tieto- ja viestintätekniikkaa, ja siihen on liittynyt myös yhteisöllisyyden vahvistuminen esimerkiksi vertaistuen ja oman lähipiirin avun kautta. Valinnanvapaus portfolioon sisältyviin teksteihin liittyen on koettu toisaalta myönteisenä ja oppimista vahvistavana asiana, mutta toisaalta myös haastavana ja aikaa vaativana.

Portfolioon sisältyvä reflektioteksti on tärkeä osa portfolioa, ja se antaa opettajalle laajasti tietoa opiskelijan oppimisprosessista ja mahdollisista vaikeuksista portfolioa työstettäessä. Oman oppimisen reflektointi ei kuitenkaan ole kaikille opiskelijoille helppoa, ja sen vuoksi on tärkeää keskustella opiskelijoiden kanssa reflektoinnista osana oppimisprosessia ja painottaa sen tärkeyttä ennen portfolioon laatimisen aloittamista.

Portfolioarviointi oli kaiken kaikkiaan suosittu tapa suorittaa kurssien kirjallinen osuus, ja kokemuksemme perusteella olisi jatkossa hyödyllistä kokeilla ja tutkia suullista kielitaitoa testaavan osuuden liittämistä osaksi portfolioa, esimerkiksi digitaalisia apuvälineitä hyödyntäen. Lisäksi portfolioa olisi mielenkiintoista testata ja tutkia arviointivälineenä myös perinteisemmin järjestetyillä ruotsin kursseilla ja kurssin korvaavan kokeen suoritus- ja arviointikäytössä.

Lähteet

Amendolara, S., Bradley, F., & Martin, J. (2013). English-language exemption testing at the University of Helsinki Language Centre: Current practices and future directions. In M. Matilainen, R. Siddall & J. Vaattovaara (Eds.), *Muuttuva Kielikeskus. Språkcentrum i förändring. Language Centre in change*, 165–180. Helsinki: Language Centre Publications 4.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39261/muuttuva_kielikeskus.pdf?sequence=1 (5.9.2017).

Anderson, T. & Kanuka, H. (2003). *e-Research: Methods, strategies, and issues*. Boston: Pearson Education, Inc.

Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391–429. <http://journals.cambridge.org/abstract/S0261444810000170> (5.9.2017).

Costello, P. J. M. (2003). *Action research*. New York: Continuum.

Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. 2006. *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi (KORU)*. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulun julkaisuja 4.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

EVK 2003 = *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. (2003). Huttunen, I. & Jaakkola, H. (käänt.), Council of Europe. Helsinki: WSOY.

Helsingin yliopiston strategia. Globaali vaikuttaja – yhdessä 2017–2020.

<http://strategia.helsinki.fi/> (19.4.2017).

Karjalainen, A. (2001). *Tentin teoria*. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto. Oulu. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 3.

http://tievie oulu.fi/arvioinnin_abc/liitetiedostot/tentin_teoria_vaitoskirja.pdf (5.9.2017).

Karlsson, L. (2008). *Turning the kaleidoscope - (E)FL educational experience and inquiry as auto/biography*. Language Centre Publications 1. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19283/turningt.pdf?sequence=1> (5.9.2017).

Karlsson, L., Kjisik, F. & Nordlund, J. (1997). *From Here to Autonomy*. Helsinki: Yliopistopaino. <http://www.helsinki.fi/kksc/alms/pdf/FromHeretoAutonomy.pdf> (5.9.2017).

Kiili, C. & Mäkinen, M. (2011). Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli P. Svärd, & V-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*, 219–241. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-942> (5.9.2017).

KOPS = Kielikeskuksen opetussuunnitelma 2017–2020. Helsingin yliopiston kielikeskus.

Love, T. & Cooper, T. (2004). Designing Online Information Systems for Portfolio-Based Assessment: Design Criteria and Heuristic. *Journal of Information Technology Education*, (3), 65–81.

Moya, S. & O'Malley, J. M. (1994). A portfolio assessment model for ESL. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, (13), 13–36.

Manner-Kivipuro, J. & Vänskä, H. (2015). *Portfolio osoittamassa toisen kotimaisen kielen hallintaa*. Kielikeskuslaisten minikonferenssiesitys Aalto yliopistossa 26.11.2015.

Niikko, A. (2001). Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä*, 102–119. Joensuu: Joensuun yliopisto. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PDFt/AnneliN2.pdf> (5.9.2017).

Palmer, B. (2017). Portfolios, greater autonomy in learning, and working life relevance. In M. Nelson & T. Hulkko (Eds.), *Kielikeskus tutkii*, (3), 135–149. Turku. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201708318375> (5.9.2017).

Wallinheimo, K. (2016). *Vieraan kielen opetus ja opiskelu virtuaaliympäristössä – Kielididaktinen tapaustutkimus ruotsin kielen monimuoto-opetuksesta ja -opiskelusta Helsingin yliopiston kielikeskuksessa*. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 381. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/160436/vieraank.pdf?sequence=1> (5.9.2017).

Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379–394.

Westerholm, K., & Räsänen, A. (2015). Sharing and promoting disciplinary competences for university teaching in English: voices from the University of Jyväskylä language centre's TACE programme. In J. Jalkanen, E. Jokinen, & T. Taalas (Eds.), *Voices of pedagogical development – Expanding, enhancing and exploring higher education language learning*, 131–157. Dublin: Research-publishing.net.

LIITE 1

Kaksikieliset tutkinnot: Kielitesti

Testin tavoite

Kaksikielisissä tutkinnoissa tavoitteena on saavuttaa toimiva työkieli ja ammattikielen monipuolinen hallinta tasolla C1 ([CEFR:n taitotasoasteikko](#)). Tasolla C1 tarkoitetaan ammatillisen pätevyydestason tai edistyneen tason kielen hallintaa.

Testin avulla arvioidaan opiskelijan kielitaito kokonaisvaltaisesti (puhuminen, kirjoittaminen sekä luetun ja kuullun ymmärtäminen)

Testin osa-alueet

Portfolion kirjoittamiseen opiskelija saa **aikaa neljä viikkoa**. Se sisältää yhteensä kolme tekstiä.

Palautettuaan portfolion opiskelija saa opettajalta lukutehtävän eli luettavan artikkelin. Opiskelija tulee keskustelemaan opettajan kanssa lukemastaan artikkelista ja portfolion sisällöistä **viikko** portfolion palauttamisen ja lukutehtävän saamisen **jälkeen**.

Portfolio

Portfolioon kirjoitetaan kolme tekstiä:

- kaksi työelämään tai omaan ammatilliseen osaamiseen liittyvää tekstiä
- yksi omaa oppimista refleктоiva teksti.

Tarkat ohjeet ja tehtävävaihtoehdot löydät oman oppiaineen tai tiedekunnan kohdalta. (Ks. Moodlen viimeinen osio.)

Aikaa portfolion kirjoittamiseen on neljä viikkoa. Käytä teksteissäsi fonttikokoa 11 ja riviväliä 1,5.

Portfolio som alternativ till det skriftliga slutprovet

Portfolio är en samling texter som du skriver under kursens gång. Portfolion ska stöda inläringen och visa hur dina språkkunskaper har utvecklats under kursen och att du har nått kursens inlärningsmål.

Meningen är att texterna i portfolion ska vara till nytta för dig med tanke på dina studier eller din roll i arbetslivet så välj att skriva om sådant som är relevant för dig nu eller i framtiden.

Texterna ska anknyta sig till dina studier och/eller ditt kommande eller nuvarande jobb. Du kan behandla följande ämnesområden i dina texter: utbildning, arbetssökande, arbetsliv, samhälle, kontaktnätverk, kundkontakter osv.

Din portfolio ska innehålla tre texter:

- en kortare text (ca 50 ord),
t.ex. e-post, CV, meddelande, inbjudan, förfrågan, gratulation...
- en medellång text (150–200 ord),
t.ex. referat, kolumn, recension, kursanteckningar...
- en reflekterande text (150–200 ord)
redogör för dina tankar kring portfolio-processen och de texter som ingår i portfolion och gör en självutvärdering. (Vad lärde du dig? Vad var svårt/lätt? Var det något som var överraskande i processen? Hur löste du problem? Hur var det att skriva på svenska? Vad kan du utveckla i ditt sätt att studera?)

Inlämningsdatumen för texterna och portfolion kan bestämmas tillsammans.

Johanna Manner-Kivipuro, HY

Elise Miettinen, HY

Kirsi Wallinheimo, HY

5.9.2016

LIITE 2 (jatkoa)

Bedömning

Texterna bedöms enligt kriterierna för skriftlig förmåga i svenska.

	Yleistä	Rakenteet	Sanasto	Koheesio
GOD B 2 <	Pystyy kirjoittamaan monenlaisia omaan alaan liittyviä tekstejä, joissa käsittelee aihetta selkeästi, sujuvasti ja yksityiskohtaisesti. Suoritus vastaa hyvin annettua tehtävää. Pystyy tekemään riittävän eron muodollisen ja epämuodollisen kielenkäytön välillä. Tyyli on etupäässä johdonmukainen ja sisältöön sopiva.	Perusrakenteiden hallinta on melko systemaattista. Lievät rakenteelliset lipsahdukset voidaan sallia. Lauserakenteet monipuolisia, monimutkaisissa rakenteissa voi olla horjuvuutta.	Monipuolinen oman alan ja yleiskielen sanasto. Oikea sana oikeassa paikassa. Yksittäisiä epätarkkuuksia sävyjen ja sanojen sekä idiomien käytössä.	Teksti on sujuvaa luettavaa. Teksti muodostaa jäsennellyn kokonaisuuden, jonka sidokset ovat johdonmukaisia.
NÖJAKTIG B 1	Pystyy kirjoittamaan omaan alaan liittyviä tekstejä. Teksti on ymmärrettävää, vaikka ei kielellisesti täysin luontevaa. Tekstissä saattaa olla jokin vaikeaselkoinen kohta. Suoritus vastaa annettua tehtävää.	Perusrakenteiden hallinta kohtalaista mutta ei systemaattista. Lauserakenteet voivat olla toistavia ja virkkeet lyhyitä. Muiden kielten vaikutus huomattavissa.	Oman alan sanaston ja yleiskielen sanaston hallinta riittää tehtävästä suoriutumiseen. Epätarkkuudet eivät estä viestin välittymistä.	Teksti muodostaa ymmärrettävän kokonaisuuden.
UNDERKÄND A 2 >	Suoritus ei vastaa annettua tehtävää. Teksti ei ole ymmärrettävää. Tekstin kaikilla tasoilla on toistuvia epätarkkuuksia.	Perusrakenteiden hallinta niin puutteellista, että systemaattiset normipoikkeamat estävät viestin välittymisen. Etenkin syntaksin ja taivutusmuotojen hallinnassa vakavia puutteita. Kirjoittaja ei erota toisistaan sanaluokkia ja muita kielen elementtejä.	Useat harhaanjohtavat sanavalinnat estävät tekstin ymmärtämisen ja kokonaiskuvan luomisen tekstin sisällöstä.	Teksti ei muodosta kokonaisuutta vaan koostuu lauseista, joiden sidokset ovat löysiä tai olemattomia.

LIITE 3

SVALMS-portfoliokyselylomake

1. Yleistä portfolioista

Valitsin portfoliotehtävän, koska...

Valitsin kirjallisen tentin, koska...

2. Miten koet, että kielitaitosi on kehittynyt opintojakson aikana (ks. kielitaidon itsearviointi Moodlessa)?

3. Miten koit portfoliotyöskentelyn (esim. kuormitus, vaikeus, mielekkyys)?

4. Mitä apuvälineitä tai tukea hyödynsit portfoliotyöskentelyssä (esim. oikolukuohjelma, vertaistuki,...)?

5. Oliko portfoliotehtävänanto mielestäsi selkeä?

6. Aiotko hyödyntää portfolioon kirjoittamiasi tekstejä tulevaisuudessa?

Opiskelijoiden itsearvioita ruotsin kielen käytöstään tutkintoon kuuluvan toisen kotimaisen kielen kurssin jälkeen

Melina Bister

I den här artikeln analyserar jag hur universitetsstudenter reflekterar över sina kunskaper i svenska och hur de beskriver att de kommer att använda språket efter den obligatoriska kursen i andra inhemska språket. Som material har jag 45 självreflekterande texter som humaniststudenter som gått på min självständiga kurs med handledning, skrivit i slutskedet av kursen. Jag analyserar texterna med hjälp av en narrativ metod och klassificerar texterna i tre olika huvudkategorier på basis av hur studenterna diskuterar sin relation till svenska språket i sina texter.

Kategorierna är följande:

- 1) De som orienterar sig mot att avlägga kursen (18 % av studenterna)
- 2) De som orienterar sig mot att evaluera sina språkkunskaper (18 % av studenterna)
- 3) De som orienterar sig mot att fundera på sin språkanvändning i framtiden (64 % av studenterna)

Ungefär två tredjedelar av studenterna orienterar sig mot att fundera på sin språkanvändning i sin reflekterande text. Största delen av dem anser att de kan använda svenska i framtiden men att det finns restriktioner i användningen. Oftast anses svårigheterna i den muntliga kommunikationen och bristerna i ordförrådet vara de utmanande faktorerna. I texterna återkommer i någon mån sådana teman som att det känns skrämmande att tala svenska med modersmålstalare. Kunskaperna i svenska jämförs också med kunskaperna i engelska och då upplevs engelskan oftast som ett säkrare språkval. På basis av resultaten kan konstateras att det behövs mera språklig medvetenhet och diskussion om relationen mellan språk och makt med studenterna. Ett intressant resultat är också att en tredjedel av studenterna inte orienterar sig mot att fundera på framtiden utan diskuterar kursen, dess innehåll och arbetsformer samt evaluerar utvecklingen av sina språkkunskaper.

Kuvaus kurssista, reflektioivien tekstien ohjeistuksesta ja tutkimusmetodista

Tämä artikkeli syntyi tutkimusprojektini *Erilaiset opiskelijaprofiilit ruotsin itsenäisellä ohjatulla kurssilla* tuloksena. Aineiston tutkimukseeni keräsin vuosina 2016–2017. Tarkoituksena oli kartoittaa, miten opiskelija itse määrittelee suhteensa ruotsin kieleen suoritettuaan tutkintoon kuuluvan Kielikeskuksen toisen kotimaisen kielen kurssin.

Erityisesti viime aikoina kielikeskusopetuksessa on korostunut opiskelijälähtöinen, joustava opetus, jossa aikaan ja paikkaan sijoitetun kontaktiopetuksen rinnalla tarjotaan joustavia opiskeluvaihtoehtoja, joissa esim. digitaaliset opiskelumahdollisuudet ja omatahtinen opiskelu ovat keskeisessä asemassa. Pidin vuosina 2015–2017 itsenäisiä ohjattuja 5 op:n ruotsinkursseja Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan opiskelijoille. Tällaisella kurssilla opiskelija saa tavallista kurssia enemmän sekä vastuuta että valtaa valita opiskelutahtiaan, oppimateriaaleja ja opiskelutapojaan. Kontaktiopetusta on vain 18 oppituntia, muuten kurssi rakentuu opiskelijan itsenäisestä työskentelystä ja pienryhmässä (3–4 opiskelijaa/ryhmä) toimimisesta. Suhteellisen

itsenäistä ja vapaata opiskelua ryhdyttää kuitenkin kurssin aikataulu ja palautettavien tehtävien ohjeistus. Halutessaan opiskelija voi hakeutua luokkahuoneessa tapahtuvaan työpajatoimintaan ja siten saada opettajalta enemmän ohjausta ja opetusta.

Kurssi jakautuu sisällöllisesti kahteen jaksoon, joiden aikana opiskelija palauttaa jaksoon liittyvän tehtäväkokonaisuuden. Ensimmäisen opiskelujakson ja tehtäväkokonaisuuden on tarkoitus vahvistaa ja aktivoida kielitaitoa ("Förstärkning och aktivering av svenska"), ja olen määrännyt, minkä verran suullisia ja kirjallisia tehtäviä palautetaan. Tehtävien aihepiirejä ja niihin käytettävää materiaalia ei ole määriteltä, vaan ne ovat opiskelijan itse päätettävissä. Jälkimmäisen jakson ja tehtäväkokonaisuuden sisältö on tarkemmin määriteltä, ja siinä teemana ovat omat opinnot ja asiantuntijuus ja niistä kertominen ("Akademiska studier och universitetet, arbetslivet och egen expertis").

Taulukossa 1 esitetään kurssin ajallinen rakenne (Bister 2016, jossa tarkemmin myös kurssin sisällöstä ja tehtävistä):

Taulukko 1. Itsenäisen ohjatun ruotsin kurssin ajallinen rakenne

vkot 1–2: Oppitunteja
vkot 3–6: Henkilökohtaiset ohjaukset, pienryhmätyöskentely, itsenäinen opiskelu
vko 7: Oppitunti
vko 8: Itsenäinen opiskelu
vkot 9–11: Mahdollisuus henkilökohtaisiin ohjauksiin, pienryhmäohjaus, pienryhmätyöskentely ja itsenäinen opiskelu
vko 12: Oppitunti
vko 13: Reflektioiva teksti
vko 14: Oppitunti
vko 15: Loppukokeet
vko 16: Tulokset ja palaute opettajalta sekä kurssipalaute

...= Paket 1: Förstärkning och aktivering av svenska kunskaper

...= Paket 2: Akademiska studier och universitet, arbetsliv, egen expertis

Näiden kahden opiskelujakson jälkeen, kurssin loppupuolella, opiskelijat kirjoittavat reflektioivan tekstin, jossa he arvioivat toimintaansa ja oppimistaan kurssin aikana, kielenkehitystään, omien asenteidensa mahdollista muuttumista ja sitä, missä vielä

tarvitsisivat harjoitusta. Refleктоiva teksti voi sisältää sekä itsearviointia että kurssipalautetta. Refleктоiva teksti ei kuitenkaan ole varsinainen kurssipalaute, eikä sitä anneta anonyymisti. Se on kurssin viimeinen kirjoitustehtävä, jossa opiskelijan on tarkoitus pohtia tilannettaan. Ohjeistuksen refleктоivaan tekstiin annan niin suullisesti kuin kirjallisestikin. En anna tarkkaa ohjetta tekstin pituudesta, mutta yleensä tekstit ovat olleet yhden sivun pituisia. Kirjalliset ohjeet ovat seuraavat:

Skriv en kort text där du svarar på nedanstående frågor. Du kan gärna fundera också på annat än frågorna. Skriv så mycket på svenska som möjligt men om det blir väldigt knepigt att uttrycka något, kan du skriva delvis på finska.

- 1. Din inställning och motivation till svenska: har den förändrats på något sätt när du jämför situationen i kursens början med nuläget? Tror du att du använder svenska i olika situationer efter den här kursen? I vilka situationer kan du tänka dig använda svenska? Om det känns svårt för dig att använda svenska, i vilka situationer känns det fortfarande svårt? Tänk på olika skriftliga och muntliga situationer.*
- 2. Evaluera din egen verksamhet på kursen. Är du nöjd med din arbetsinsats? Hur lyckades du med självständigt arbete? Hur är det med gruppmöten? Är du nöjd med handledningen? Sökte du handledning då du behövde den? Hurdana arbetsformer/innehåll skulle du ha önskat mera?*
- 3. Är det någonting där du ännu skulle behöva övning? Något område där du känner dig osäker?*

Keräsin refleктоivan tekstin itsenäisillä ohjatuilla kurseillani keväällä 2016, syksyllä 2016 sekä keväällä 2017. 45 opiskelijaa antoi minulle tutkimusluvan tekstiinsä. Tässä artikkelissa analysoin näiden 45 opiskelijan itsearvioita omasta oppimisestaan ja kielellisestä identiteetistään heidän kirjoittamiensa tekstien perusteella. Käytän analyysissäni narratiivista metodia (Johansson [2005] 2012, 280–284). Narratiivisesta näkökulmasta kieli ei ole vain väline, vaan sillä luodaan todellisuutta (Johansson [2005] 2012, 18). Kertomuksen ja kuvauksen kautta luodaan identiteettiä, suhteita ja arvoja. Narratiivinen tutkimusote sopii hyvin opiskelijoiden refleктоivien tekstien tutkimiseen. Analyysin kohteena on kirjoittajan oma kerronta ja se, miten kirjoittaja kuvailee tilannettaan, toisin sanoen, millaisen tarinan hän siitä rakentaa. Tarkastelemalla kirjoittajan kerronnan yksityiskohtia saadaan tietoa kirjoittajan suhtautumisesta siihen, mitä hän tekstissään kuvaa.

Keskityn analyysissäni nimenomaan refleктоivien tekstien sisältöön ja siihen, millä tavalla kirjoittaja on asiansa esittänyt. Lisäksi vertailen tekstejä toisiinsa ja luokittelen niitä suhteessa antamiini kirjoitusohjeisiin. Keskeistä on kuvailla, minkälaisia teemoja kirjoittaja käsittelee ja mitä teemoja hän jättää käsittelemättä. Metodologisesti olen toiminut seuraavalla tavalla opiskelijoiden tekstejä analysoidessani: olen lukenut kaikki refleктоivat tekstit tehden havaintoja siitä, miten ne käsittelevät ohjeistuksessani mainitsemiani teemoja. Olen toki ottanut huomioon myös ohjeistuksen ulkopuoliset

teemat. Olen jaotellut refleктоivat tekstit eri kategorioihin sen mukaan, mitä aiheita niissä on käsitelty ja millaisesta näkökulmasta.

Teoreettista taustaa: kielenoppijan identiteetti

Tässä luvussa pohdin kielenoppijan identiteettiä. Aloitan pohdintani Helsingin yliopiston tutkintovaatimuksista ja siirryn sitä kautta opiskelijoiden kuvailuun. Humanistien toisen kotimaisen kielen kurssikuvauksessa kurssin tavoitteeksi määritellään seuraavaa (Helsingin yliopiston Kielikeskuksen opinto-opas Weboodissa, ruotsin kieli 2016–2017):

Kursen ger dig sådana muntliga och skriftliga färdigheter som behövs i studierna och i yrkeslivet:

- *att förstå skrivet och talat språk inom det egna studieområdet*
- *att skriftligt och muntligt berätta om och diskutera teman inom det egna studieområdet*
- *att kunna uttrycka och motivera sina åsikter samt reagera på andras kommentarer*
- *att kunna använda språket på ett sätt som motsvarar situationens krav.*

Tavoitteissa korostuu aktiivinen kielitaito eli oma kielen tuottaminen ja sekä kirjallinen että suullinen kommunikointi. Kielenkäyttötilanteista mainitaan opinnot ja työelämä. Toisen kotimaisen kielen taito nähdään kurssikuvauksessa osana opiskelijan omaa asiantuntijuutta. Korostan tätä itsekkin opetuksessani heti kurssin alusta lähtien, kun kerron opintojen tavoitteista ja opiskelun sisällöstä kurssilla.

Humanistiselta alalta valmistuneet sijoittuvat varsin erilaisiin työtehtäviin, ja alan opiskelijoilla ei ole selkeää yhtenäistä ammatti-identiteettiä, kuten esim. oikeustieteen tai lääketieteen opiskelijoilla. Siksi oman tulevan ammatti-identiteetin määrittely opiskeluaikana voi olla hankalaa, erityisesti kandidaattivaiheessa. Tämä hankaluus saattaa kuvastua myös käsitykseen työelämän kielitaitotarpeesta, ja alan opiskelijoilla voikin olla keskenään hyvin erilaisia odotuksia tulevaisuudessa ja jo opinnoissakin tarvittavasta kielitaidostaan. Esim. Suomen ja Pohjoismaiden historiaan erikoistuva opiskelija tarvitsee ruotsin kieltä opinnoissaan jo varsin varhain ja integroituneena osana alansa opintoja, kun taas jonkin muun alan opiskelijalle ruotsin kieli ei tule opinnoissa vastaan kuin pakollisella toisen kotimaisen kielen kurssilla ja saattaa täten jäädä varsin irttonaiseksi osaksi opintoja.

Julkisuudessa on keskusteltu paljon suomenkielisten opiskelijoiden ruotsin kielen taidosta ja siitä, kuinka ruotsin kielen opiskelu on vähentynyt ja kielitaidon taso laskenut niin peruskoulussa kuin toisella asteella. En artikkelissani ota kantaa tähän keskusteluun, mutta nostan sen vain taustatiedoksi sille tosiasialle, että yliopisto-opiskelijat usein toisen kotimaisen kielen kurssille tullessaan ovat huolissaan siitä, riittääkö kielitaito kurssin läpäisemiseen. Keskiaverto-opiskelijalla ei ole kovinkaan paljon kokemusta

ruotsin kielen aktiivisesta käyttämisestä, ja yleensä lukion ruotsin kursseistakin on vierähtänyt ainakin muutama vuosi.

Huhtala ja Lehti-Eklund (2012) ovat tutkineet narratiivisin metodein ruotsin opiskelijoiden identiteetin kehittymistä opintojen aikana ja saaneet tulokseksi, että opiskelijan identiteetti kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana vahvistuu selkeästi. Keskeisenä käsitteenä he käyttävät Kramschin (1993) käsitettä *the third place*. Tällä käsitteellä tarkoitetaan hybridiä kielellistä ja kulttuurista identiteettiä äidinkielisten (L1) ja kakkoskielen (L2) puhujien välillä. Huhtalan ja Lehti-Eklundin tutkimuskohteina ovat tulevat ruotsin kielen asiantuntijat, eli opiskelijat, jotka opiskelevat pääaineenaan pohjoismaisia kieliä, käytännössä ruotsia. Tällaisilla henkilöillä kielitaito alkaa lähestyä äidinkielistä, ja ruotsin kielen hallinta muovaa luonnollisesti suuren osan tulevasta asiantuntijaidentiteetistä. Sinällään Huhtalan ja Lehti-Eklundin tutkimuskohteet eivät suoraan sovellu rinnastettaviksi tutkimiini opiskelijoihin, koska minun tutkimilleni opiskelijoille ruotsin kielen taito on ”vain” kielitaitoa, useimmiten myös tasoltaan alempaa kielitaitoa (B1–B2), ja yksi pieni osa asiantuntijaidentiteettiä, joka rakentuu suurelta osin jonkin muun alan osaamisesta. Kuitenkin se metodologinen ote ja tapa, jolla Huhtala ja Lehti-Eklund kuvaavat opiskelijoiden kertomuksia ja perspektiivin muutosta näissä kertomuksissa ensimmäisestä opiskeluvuodesta kolmanteen opiskeluvuoteen, on käyttökelpoinen ja sovellettavissa omaan tutkimusmateriaaliini.

Huhtalan ja Lehti-Eklundin mukaan opiskelijat kuvaavat suhdettaan ruotsin kieleen ja alaansa ensimmäisen vuoden aikana kuin yhteisön ulkopuolisesta näkökulmasta (Lave & Wenger 1991). Kolmantena vuonna opiskelijat kuvaavat suhdettaan alaansa oman alansa termin ja kuin käytäntöjen sisältä päin, eikä enää kuin ulkopuolisin silmin (Lave & Wenger 1991: ”within practice”). Opiskelijat eivät siis enää ole perifeerisessä asemassa alaansa nähden. Tätä kehityslinjaa ja Laven ja Wengerin (1991) käsitettä *legitimate peripheral participation* käytän omassa analyysissäni, kun tarkastelen, miten tutkimani opiskelijat kuvaavat suhdettaan ruotsin kieleen. Kuvaileeko opiskelija itseään kurssin suorittajana vai näkeekö hän suhteessaan ruotsiin muitakin näkökulmia, kuten työelämää tai opiskeluun liittyviä ja ennen kaikkea, näkeekö hän oman kielitaitonsa ja itsensä kielenkäyttäjänä keskiössä?

Tätä kautta tutkimukseni on yhteydessä kielenoppijan identiteettiin, jota esim. Norton ja Toohey (2011) ovat pohtineet. Käsitteellä *imagined communities* viitataan niihin (kuviteltuihinkin) yhteisöihin, joihin kielenoppija katsoo tai toivoo kuuluvansa, kun hän on kyseisen kielen oppinut (mts. 422). Norton (2001) on jo aiemmassa tutkimuksessaan tullut siihen tulokseen, että opettajan tietämättömyys kielenoppijan kuvitellusta yhteisöstä ja identiteetistä voi estää opettajaa oivaltamasta kielenoppijan tilannetta. Silloin opettaja ei myöskään ehkä osaa tarjota sellaisia oppimistoimintoja ja -konteksteja, joihin opiskelija haluaa panostaa. Jos siis opiskelijalla on kovin erilaiset tavoitteet kielitaitonsa suhteen kuin opettajalla tai kurssikuvauksessa, pedagoginen ympäristö

aktiviteetteineen ei välttämättä johda oppimistuloksiin. Äärimmäisessä tapauksessa opiskelijalla ei ole lainkaan mielessään mitään kuviteltua yhteisöä, johon kasvavalla kielitaidolla pyrkii. Koska tutkimillani opiskelijoilla ei vielä ruotsin kurssia käydessään ole täysin tiedossa oma tuleva asiantuntijuus, heidän voi olla hankala tai mahdoton määritellä kielitaitonsa roolia tässä tulevassa asiantuntijuudessa. Näin ollen on aivan mahdollista, että opiskelijalla ei ole mielessä mitään kielellistä yhteisöä, mihin tähdätä.

Kielenoppijan identiteetti liittyy läheisesti myös *motivaation* käsitteeseen. Motivaatio jaetaan yleisesti kahteen kategoriaan, sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa opiskelija tuntee, että itse toiminta ja oppiminen on mielekästä ulkoisen motivaation tarkoittaessa, että opiskelija opiskelee jotakin palkinnon toiveessa tai rangaistuksen pelossa (Lindblom-Ylänne ym. 2009, 80). Kun opiskelija kertoo olevansa motivoitunut opiskelemaan ruotsia, tämä ei oikeastaan vielä paljasta juuri mitään opiskelijan suhtautumisesta ruotsin kieleen, ellei opiskelija itse määrittele, mitä motivaatiollaan tarkoittaa. Erityisesti kielistä kiinnostuneet humanistisen alan opiskelijat saattavat olla sisäisesti motivoituneita kieltä opiskellessaan ja tuntea merkityksellisyyttä jo siitä, että oppivat kieltä, vaikka eivät osaisikaan pohtia tai arvioida tarkasti, mihin kielitaitoaan käyttää. Esimerkki ulkoisesta motivaatiosta puhtaimmillaan voi taas olla tilanne, jossa opiskelija tietää, että hallitsemalla molemmat kotimaiset kielet hän varmistaa mahdollisuutensa saada jokin työpaikka. Sellaisessa tapauksessa kielen oppimiseen ei välttämättä liity mitään sisäisempää merkityksen tunnetta, vaan kieli koetaan enemmänkin välineeksi.

Reflektiovien tekstien tulkintaa

Tässä luvussa kerron, miten opiskelijat kuvaavat suhdettaan ruotsin kieleen reflektioivissa teksteissään. 45 opiskelijasta 39 kirjoitti koko reflektioivan tekstinsä ruotsiksi. Kuusi opiskelijaa kirjoitti tekstiinsä joitakin asioita myös suomeksi, ja näissä tapauksissa oli joko kyse siitä, että opiskelija halusi pohtia jotakin erityistä asiaa tai että hän tunsikin kielitaitonsa vajavaiseksi esittämään reflektointinsa ruotsiksi. Tulos on rohkaiseva, koska ohjeistuksessa ei suomen kielen osittaista käyttöä ollut kielletty. Suurin osa katsoi kykenevänsä kirjoittamaan tekstinsä kokonaan ruotsiksi.

Varsin moni, vajaa viidennes opiskelijoista, oli kirjoittanut reflektioivan tekstinsä ennemminkin kurssiarviona eikä itsereflektiona. Tällaisissa teksteissä keskityttiin oikeastaan vain kuvaamaan kurssin eri toimintamuotoja ja miten opiskelija niissä oli onnistunut. Monessa tekstissä oli sekä omaa reflektiota että kurssiarviointia, joten on vaikea määritellä yksiselitteisen kvantitatiivisesti, kuinka monessa tekstissä oli omakohtaista reflektiota.

Seuraavaksi esittelen tarkemmin opiskelijoiden tekstien kerrontaa esimerkkien avulla. Suojatakseni opiskelijoiden henkilöllisyyden käytän vain lyhyitä lainauksia heidän teksteistään. Jos opiskelija on kirjoittanut tekstinsä ruotsiksi, käytän tämän artikkelin lainauksissa omia suomenkielisiä käännöksiäni teksteistä.

Mitä ja miten opiskelija kertoo odotuksistaan ja asenteistaan ennen kurssia tai kurssin alussa?

Monikaan opiskelija ei kerro kovin paljon asenteistaan tai odotuksistaan. Kuusi opiskelijaa ilmaisee olleensa huolissaan tai suorastaan peloissaan kurssista etukäteen. Kuusi opiskelijaa painottaa tekstissään omaa kehnoa lähtökielitaitoaan. Vain yksi opiskelija korostaa, että hänellä oli hyvä kielitaito jo etukäteen. Yksi kertoo pitäneensä kurssin alkaessa ruotsia varsin hyödyttömänä kielenä. Opiskelijat kertovat alkuasenteistaan yleensä vain silloin, kun ovat huolissaan kielitaitonsa riittävyyydestä kurssista selviytymiseen.

Mitä opiskelija kertoo kielitaitonsa kehittymisestä ja motivaatiostaan kurssin loppupuolella?

45 opiskelijasta 23 mainitsee eksplisiittisesti tekstissään huomaavansa, että kielitaito on kehittynyt. Yksi mainitsee, että kielitaito ei ole kehittynyt. Lisäksi useampi kertoo luottamuksensa omaa kielitaitoaan kohtaan kasvaneen. Kolmasosa opiskelijoista ei ota kantaa kielelliseen kehittymiseensä.

Motivaatiostaan suoraan kertoo vain osa opiskelijoista. Kymmenen opiskelijaa kuvailee, että motivaatio ruotsin kieltä ja sen käyttöä kohtaan on kasvanut. Lisäksi viisi opiskelijaa kuvailee olevansa todella motivoituneita. Kuusi mainitsee, että motivaatio ei ole muuttunut, mutta näillä kaikilla se on ollut varsin hyvä jo kurssin alkaessa. Kukaan ei kerro, että motivaatio olisi suorastaan laskenut kurssin aikana. Yksi opiskelija kertoo avoimesti motivaatio-ongelmistaan:

Siinä vaiheessa tajusin, että olen opiskellut neljä vuotta yliopistossa ilman, että minulla olisi ollut yhtään tarvetta ruotsin osaamiselle, jos tätä kurssia ei lasketa. [...] Olen toki sitä mieltä, että kielten osaamisella on itseisarvo ja olen tyytyväinen, että osaan ruotsia, mutta tunnen oloni huijatuksi.

Opiskelija kertoo seikkaperäisesti, kuinka ruotsin kielen taidon merkitystä opinnoissa korostettiin jo lukioajoista lähtien. Nyt, useita vuosia yliopistossa opiskeltuaan, hän on kuitenkin huomannut, että ei ole alallaan missään vaiheessa tarvinnut ruotsin kieltä. Opiskelija tuntee itsensä petetyksi ulkoisen motivaation osalta. Hän on mahdollisesti olettanut, että hänen alallaan osa lähdekirjallisuudesta ja opiskeltavasta materiaalista olisi ruotsiksi. Näin ei kuitenkaan ole ollut. Opiskelija toteaa kuitenkin, että hän arvostaa

kielten osaamista sinänsä, ja hänellä näyttää olevan sisäistä motivaatiota kielitaidon ylläpitoon.

Kuvaileeko opiskelija suhdettaan ruotsin kielen käyttöön?

Suurin osa opiskelijoista kuvailee jotenkin, miten aikoo kieltä käyttää tulevaisuudessa. 11 opiskelijaa (n. 24 %) ei mainitse tätä teemaa ollenkaan. Näitä opiskelijoita yhdistää se, että he kuvaavat tekstissään lähinnä toimintaansa kurssin aikana. Heidän tekstinsä muistuttavat kurssiarvioita, ja epäselväksi jää, miten he kurssin ulkopuolella käyttäisivät kieltä. Kyseiset opiskelijat näkevät tarinoissaan itsensä selkeämmin orientoituneina suorittamaan kurssin kuin esim. käyttämään kieltä. Muutama mainitsee haluavansa osallistua muillekin ruotsin kursseille.

Ne opiskelijat, jotka kertovat, miten aikovat ruotsia tulevaisuudessa käyttää, kuvaavat useimmiten suullista kielitaitoaan. 14 opiskelijaa kertoo yrittävänsä käyttää ruotsia työelämässä enemmän tai jo käyttävänsä ruotsia. Yhdeksän opiskelijaa mainitsee käyttävänsä ruotsia matkustaessaan Ruotsiin. Viisi opiskelijaa korostaa käyttävänsä ruotsia nimenomaan vapaa-ajalla ja esim. kavereiden tai sukulaisten kanssa.

Ruotsiksi lukeminen mainitaan varsin usein. 12 henkilöä eli runsas neljäsosa opiskelijoista kertoo aikovansa lukea enemmän ruotsiksi. Kirjoittaminen mainitaan kolmessa tekstissä, ja viisi opiskelijaa kertoo aikovansa kuunnella enemmän ruotsia (esim. radio- ja TV-ohjelmia, elokuvia ja musiikkia).

Melkein puolet, 21 opiskelijaa (47 % kaikista tutkituista opiskelijoista), kuvailee jollakin tavalla tekstissään tilanteita, joissa oma kielitaito ei vielä tunnu tarpeeksi vahvalta. Näistä opiskelijoista 13 kuvailee sellaiseksi tilanteeksi keskustelun, jossa on vaikeita, monimutkaisia tai yllättäviä keskustelunaiheita. Tällaisissa tilanteissa moni arvioi kielitaitonsa ja sanavarastonsa liian vajavaiseksi. Näiden lisäksi mainittiin ongelmallisiksi tilanteiksi myös arkipäiväiset kielenkäyttötilanteet, akateemisen kirjoittamisen hankaluus, yleinen pelko tehdä kielellisiä virheitä ja haluttomuus tai vaikeus puhua äidinkielen puhujan kanssa.

Erilaisia kerrontaprofiileja

Olen analysoinut opiskelijoiden reflektoidut tekstit myös kokonaisuuksina, omina kertomuksina. Tämän kokonaisanalyysin perusteella olen jakanut tekstit erilaisiin ryhmiin sen mukaan, mitä asioita niissä käsitellään, missä sävyssä näistä asioista kerrotaan ja millaisia näkökulmia niissä korostetaan. Tämä on ollut eräänlainen narratiivinen analyysi, jonka keskiössä on ollut opiskelijan oman äänen kuulumisen ja oman näkökulman ilmaisemisen havainnointi. Tällä tavalla olen halunnut tarkastella

opiskelijoiden kieli-identiteettiä ja asennetta ruotsin kieltä kohtaan. Analyysini perusteella olen päätenyt jakamaan reflektioivat tekstit kolmeen pääkategoriaan, jotka ovat 1) *kurssin suorittaja*, 2) *kielitaitonsa arvioija* ja 3) *tulevaisuuden pohtija*. Kolmannen kategorian jaan tarkemmin alakategorioihin sen mukaan, mitä näkökulmaa pohdinnoissa korostetaan.

Kurssin suorittaja (8 opiskelijaa) kertoo tekstissään lähinnä, mitä erilaisia toimintamuotoja kurssilla oli ja miten hän niistä suoriutui. Tekstit ovat yleensä varsin positiivisia sävyiltään ja muistuttavat kurssipalautteita. Näissä teksteissä kirjoittaja ei kuitenkaan ota kurssikontekstin ulkopuolella kantaa siihen, miten kieltä käyttäisi tai miten itse suhtautuu kielitaitoonsa. Asetelma on hiukan samankaltainen kuin Huhtalan & Lehti-Eklundin (2012) kuvaus aloittelevista opiskelijoista, jotka kertovat suhteestaan alaansa kuin ulkopuolisesta näkökulmasta. Tässä esimerkki yhden opiskelijan tekstistä:

Omasta mielestäni olen pystynyt vahvistamaan kielitaitoani. Minun täytyy vielä valmistautua kirjalliseen kokeeseen, tehdä kielioppitehtäviä Moodlessa jne. Minua huolestuttaa hieman suullinen koe, mutta uskon, että se menee ihan hyvin.

Opiskelijan asenne ruotsin kieltä ja kurssia kohtaan on positiivinen, mutta hän pitäytyy kerronnassaan vain kurssiin liittyvissä asioissa, eikä reflektioivan tekstin ohjeista huolimatta tule kertoneeksi enempää suhteestaan ruotsin kieleen ja sen käyttöön. Tähän voi toki olla monenlaisia selityksiä. Opiskelija on ehkä juuri reflektioivaa tekstiä kirjoittaessaan orientoitunut kurssin loppuun suorittamiseen ja mahdollisesti huolissaan loppukokeista. Silloin reflektioivan tekstin tarkemmat ohjeet ovat saattaneet unohtua epähuomiossakin. Opiskelija ei ehkä halua omalla nimellään kertoa kaikkea asenteistaan ruotsin kieltä ja sen käyttämistä kohtaan. Oli syy mikä tahansa, on mielenkiintoista, että useampi opiskelija jättää huomiotta kokonaan osion, jossa viitataan omaan suhteeseen ruotsin kieltä kohtaan, varsinkin kun kurssilla on alusta asti korostettu opintojakson käytännöllistä ja työelämään liittyvää näkökulmaa. Opiskelija on ehkä niin kurssisuorituskeskeinen, ettei tule ajatelleeksi kielitaidon käytännöllisiä аспектеja.

Oli kiva, että suurin osa kirjoitelmien aiheista oli valinnaisia. Meillä oli mahdollisuus kirjoittaa siitä, mistä olemme kiinnostuneita, mikä teki kirjoittamisesta merkityksellistä ja vähän helpompaa. Vaikka valitsin itse vaikean aiheen, tuntui mukavalta kirjoittaa siitä.

Se, että opiskelija pitäytyy vain kurssin toimintojen pohtimisessa, ei välttämättä tarkoita, että hänen pohdintansa olisi yksipuolista tai pinnallista. Moni opiskelija pohtii syvällisestikin omaa ja pienryhmänsä toimintaa kurssin aikana ja arvioi opettajan antamien tehtävien merkityksellisyyttä.

Kielitaitonsa arvioija (8 opiskelijaa) saattaa myös kuvata kurssia ja sen toimintamuotoja kuten *kurssin suorittaja*, mutta hän fokusoi selvästi omaan kielitaitoonsa ja sen

kehittymisen kuvaamiseen. Tällainen kirjoittaja korostaa siis kurssin suorittamisen lisäksi myös omaa näkökulmaansa ja arvioi omaa oppimistaan ja osaamistaan muutenkin kuin kurssin loppukokeiden pohtimisen kautta.

Puhuminen on minulle ylivoimaisesti vaikeinta. Se oli vaikeaa [kurssin] alussa ja se on sitä vieläkin. En osaa improvisoida ruotsiksi. Mutta minusta oli hyvä, että meidän oli pakko puhua kurssilla. Se oli vaikeaa alussa, mutta viime tunnilla minusta tuntui, että puhuminen on minulle jo helpompaa.

Yllä oleva esimerkki on tyypillinen *kielitaitonsa arvioija*. Kirjoittaja on tietoinen oman kielitaitonsa heikoista kohdista ja keskittyy kuvailemaan niitä. Kuvailu on realistista, usein itsekriittistäkin, mutta se tapahtuu kurssin kontekstissa, eikä kirjoittaja lähde pohtimaan kurssia pidemmällä kielitaitonsa hyödyntämistä.

Se [ruotsi] tuntui kieleltä, jossa en voisi tulla tarpeeksi hyväksi verrattuna esimerkiksi englanttiin. Ilahduin, kun tajusin, kuinka väärässä olinkaan ollut.

Monella *kielitaitonsa arvioijalla* on saattanut olla kurssia aloitellessaan päällimmäisenä mielessään huoli siitä, miten selvitä kielitaidollaan kurssista, kuten ylläolevan lainauksen kirjoittajalla. Kurssilla on tullut onnistumisen ja edistymisen tunteita, ja näistä kertominen korostuu reflektioivassa tekstissä.

Tulevaisuuden pohtija (29 opiskelijaa) saattaa ottaa tekstissään kantaa kaikkiin niihin asioihin, joihin kahteen aikaisempaanakin kategoriaan kuuluvat opiskelijat, mutta lisäksi hän kuvailee, miten itse tulee tai ei tule kieltä käyttämään ja yleensä kertoo myös, miksi.

En ole koskaan vihannut ruotsin kieltä, mutta se on tuntunut vähän hyödyttömältä, koska sitä puhutaan vain Ruotsissa ja Suomessa. Mutta kun osasin puhua ruotsia ruotsalaisen kanssa, se ei tuntunutkaan enää niin hyödyttömältä. Ja tällä kurssilla olen lukenut vaikeampia tekstejä kuin koskaan aiemmin. Ehkäpä tavoitteeni pystyä lukemaan ruotsinkielisiä artikkeleita tulevaisuudessa ei olekaan niin mahdoton. Ehkä seuraavalla kerralla kun kirjoitan [pääaineen] esseitä, voisin etsiä ruotsinkielisiä lähteitä.

Tässä kirjoittaja kuvaa ensin pieniä motivaatio-ongelmiaan ruotsin kieltä kohtaan. Saatuaan erilaisia kokemuksia kielen käyttämisestä opiskelija on päätenyt positiivisempaan asenteeseen ja pohtii varovasti kielitaidolleen erilaisia käyttötarkoituksia, kuten ruotsinkielisten artikkeleiden lukeminen ja niiden käyttö kirjoitelmien lähteinä.

Kurssin aikana olemme käyttäneet ruotsia monipuolisesti ja kieli ei ole tuntunut vain kieliopilta vaan kommunikaatiovälineeltä. Nyt voin käyttää ruotsia työssäni ja uskallan lukea myös tieteellisiä tekstejä. Ruotsin tuottaminen on vielä työlästä minulle, mutta luulen, että se käy helpommaksi, kun käytän kieltä enemmän.

Tämäkin opiskelija kertoo pystyvänsä käyttämään kieltä nyt sekä työelämässä että opinnoissa. Opiskelija on oivaltanut, että kielen ensisijainen funktio hänelle on kommunikoinnin väline ja että epävarmuus vaikkapa kielen rakenteiden hallinnassa ei välttämättä estä kommunikointia – itse asiassa kielen ahkera käyttö vahvistaa rakenteidenkin oppimista. *Tulevaisuuden pohtijalla* korostuu aiemmin kuvattuja ryhmiä itsenäisempi asenne ruotsin kielen käyttöä kohtaan. Kielenkäytön mahdollisuuksia pohditaan laajemminkin kuin kurssin puitteissa. Opiskelija ottaa kielitaitonsa omakseen, eikä suhtaudu siihen kuin ulkopuolinen – kielitaito on osa hänen asiantuntijuuttaan (vrt. Huhtala & Lehti-Eklund 2012).

Taulukossa 2 esitetään eri kertojakategorioiden määrät ja alakategoriat.

Taulukko 2. Erilaiset kertojakategoriat

Kertojakategoriat	Lukumäärät ja alakategoriat
1) Kurssin suorittaja	8
2) Kielitaitonsa arvioija	8
3) Tulevaisuuden pohtija	29 "Ruotsin käyttäminen ongelmallista": 5 "Tulen osittain käyttämään ruotsia": 19 "Ruotsin kieli osana asiantuntijuuttani": 5

Melkein kahdessa kolmasosassa (64 %) tutkituista reflektioivista teksteistä pohditaan ruotsin käyttöä tulevaisuudessa. Niissä opiskelija ottaa itsenäisesti kantaa siihen, miten hän voisi vastaisuudessa käyttää ruotsia. Noin kolmasosa opiskelijoista on jättänyt tämän näkökulman väliin kokonaan ja keskittynyt enemmän vain kurssin ja/tai oman kielitaidon kehittymisen kommentointiin. Pelkästään kurssin suorittamiseen keskittyviä tekstejä on kahdeksan eli noin 18 % kaikista teksteistä. Tekstejä, joissa opiskelija arvioi omaa kielitaitoaan, on myös kahdeksan eli noin 18 % kaikista tutkituista teksteistä. Nämä tekstit ovat yleensä positiivisia kuvauksia siitä, kuinka kielitaito on kohentunut alun epävarmuudesta huolimatta.

Tulevaisuuden pohtijoista suurin alaryhmä *Tulen osittain käyttämään ruotsia* on sellaiset opiskelijat, jotka kertovat tulevansa käyttämään ruotsia joissakin tilanteissa, mutta korostavat kuitenkin, että on sellaisia osa-alueita, joissa ruotsin käyttäminen ei ole heille mahdollista. Heidän osuutensa koko tutkitusta materiaalista on 42 % ja *tulevaisuuden pohtijoista* 66 %. Tämä kertojakategoria on ylivoimaisesti suurin, ja tarkastelen seuraavassa sitä yksityiskohtaisemmin.

Viisi opiskelijaa *tulevaisuuden pohtijoista* (noin 17 % kategoriasta ja 11 % koko tutkitusta materiaalista) suhtautuu skeptisesti mahdollisuuksiinsa käyttää ruotsia tulevaisuudessa

ja arvioi, ettei tule käyttämään ruotsia tulevaisuudessa. Tekstit ovat keskenään erilaisia, mutta yhteistä niille on se, että ruotsin käyttöön tulevaisuudessa suhtaudutaan epäilevästi. Joillakin syynä voi olla se, että kirjoittaja ei itse katso osaavansa kieltä tarpeeksi hyvin, toisilla taas kirjoittajan vahva, kokemukseenkin perustuva, asenne siitä, että työelämä ei tarjoa tilaisuuksia kielen käyttämiseen.

Viisi opiskelijaa (noin 17 % kategoriasta ja 11 % koko tutkitusta materiaalista) tuo esiin ruotsin käytöstä tulevaisuudessa pääosin positiivisia seikkoja. Näiden opiskelijoiden teksteissä ei korostu kielenkäytön ongelmallisuus, vaan opiskelijat painottavat kielitaitoa osana asiantuntijuuttaan ja luottamusta kykyihinsä.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että suuri osa opiskelijoista kertoo käyttävänsä kieltä tulevaisuudessa, mutta että useampi suhtautuu kuitenkin hiukan kriittisesti siihen, kuinka monenlaisissa tilanteissa voi ruotsia käyttää.

Rajoituksia ruotsin kielen käytössä opiskelijoiden omissa tarinoissa

Seuraavaksi keskityn *tulevaisuuden pohtijoihin* (kategoria 3) ja tarkastelen, millaisia ruotsin käytön rajoituksia juuri tämän kertojakategorian opiskelijat mainitsevat. Numeeriset arviot voivat siis poiketa artikkelin alkupuolella esitetyistä määristä, koska niissä olin laskenut kaikki tekstit mukaan. *Tulevaisuuden pohtijat* mainitsevat mahdollisina käyttötilanteina asiakaspalvelu- ja muut työtehtävät (11 opiskelijaa), matkailun Ruotsiin (9), lukemisen (7), kirjoittamisen (2) sekä arkipäivän tilanteet (1).

Kun *tulevaisuuden pohtijat* kertoivat haasteellisista tilanteista tai sellaisista tilanteista, joissa he eivät käyttäisi ruotsia, korostuivat suullinen kommunikaatio ja tilanteet, joissa puhuja ei osaa ilmaista itseään, niin kuin haluaisi, sekä puheenaiheet, joissa aktiivinen sanasto ei riitä:

Jos keskustelun aihepiiri on vaikea, olen mieluummin hiljaa. On aina epämiellyttävää huomata, että puhuu kömpelösti.

Ehkä en ole pätevä keskustelemaan syvällisemmin jostakin määrätystä teemasta, kuten kielitieteestä, taiteesta tai politiikasta. Sanavarastoni ei ole niin suuri.

Käytännön syistä ruotsin käytön vaikeuteen mainitaan se, että ruotsinkieliset itse vaihtavat kieltä keskustelutilanteissa, tai että kertoja itse ei halua puhua ruotsia ruotsalaisen kanssa, jos tietää tämän osaavan erinomaista englantia:

Olen ollut työelämässä melkein [lukumäärä] vuotta ja minulla on ollut koko ajan suomenruotsalaisia työkavereita. Mutta kun istumme kahvipöydässä ja paikalla on suomenkielisiä, he alkavat aina puhua suomea.

En tiedä, tulenko käyttämään ruotsia, koska ruotsalaiset puhuvat aina englantia.

Vaikka oma kielitaito riittäisi suulliseen kommunikointiin, opiskelijalla voi olla vahva asenne, joka estää häntä puhumasta ruotsinkielisen kanssa tämän äidinkieltä:

Suullinen ilmaisu on sekin kehittynyt, mutta minun on silti vaikea kuvitella käyttäväni ruotsia englannin sijaan esim. natiivin kanssa keskustellessani.

Jossakin mielessä yllä oleva lainaus on hämmentävä: kenen muun kanssa ruotsia sitten lähtökohtaisesti ajatellaan puhuttavan, jos ei äidinkielen puhujan? Osa kokee puhumisen äidinkielen kanssa vaikeaksi virheiden pelossa:

Minulle on vielä vaikeaa puhua suomenruotsalaisten kanssa, koska pelkään tekeväni virheitä, mutta minun täytyy alkaa käyttää kieltä myös heidän kanssaan.

Tutkimistani refleктоivista teksteistä välittyy vahvasti käsitys siitä, että englantia lingua francana riittää kommunikointiin erikielisten ihmisten välillä. Koska suurin osa opiskelijoista myös tuntee englannin taitonsa olevan vahvempi kuin esim. ruotsin kielen taitonsa, vaatisi ruotsin kielen käyttö esim. ruotsalaisten kanssa erityistä asennemuutosta. Jos opiskelijalla ei ole tavoitetta eli selkeää kuviteltua yhteisöä (*imagined communities*), jossa voisi kieltä tarvita, hänellä ei luonnollisestikaan ole selkeää käsitystä siitä, mihin kieltä käyttäisi. Yksi opiskelija pohtii ruotsin ja englannin käytön suhdetta ja tulee tällaiseen kompromissiin:

On totta, että määrätyissä tilanteissa kielen vaihtaa helposti ruotsista englanniksi, kun tulee sellainen olo, ettei hallitse kieltä tarpeeksi, mutta voi yrittää puhua ruotsia vähän kerrallaan.

Tässä sinänsä yksinkertaisessa ajatuksessa piilee tärkeä periaate: oman kielellisen identiteetin muuttaminen ei tapahdu hetkessä, eikä edes yhden kurssin aikana. Jos haluaa laajentaa kielellistä identiteettiään monikielisemmäksi, se tapahtuu varmimmin hiljalleen, käyttämällä kieltä yhä enemmän.

Pohdintaa

Näin pientä tutkimusaineistoa analysoituani en voi vetää kovin selkeitä johtopäätöksiä opiskelijoiden arvioista ruotsin kielen käytöstään tulevaisuudessa. Analyysi tuo kuitenkin esiin selkeitä tendenssejä ja ainakin paljastaa sen, kuinka erilaisin tavoin opiskelijat saattavat asennoitua omaan kielitaitoonsa. Runsas kolmasosa opiskelijoista ei juurikaan pohdi oman kielitaitonsa hyödyntämistä kurssin jälkeen. Näiden opiskelijoiden kertomukset kuvastavat siis lähinnä ulkopuolista asennetta ruotsin kieltä kohtaan, kielitaitoa ei tarkastella osana omaa asiantuntijuutta. Kun kaksi kolmasosaa tutkituista opiskelijoista ylipäänsä pohtii ruotsin käyttöä kurssin jälkeen, voidaan tuloksen katsoa olevan varsin positiivinen, koska kurssi on kaikille pakollinen, ja monikaan ei sen

alkuvaiheessa ole välttämättä asettanut itselleen selkeitä kurssin ulkopuolisia tavoitteita. Suuri osa tutkituista opiskelijoista asennoituu kielitaitoonsa itsenäisesti ja määrittää itse, miten kieltä käyttää tulevaisuudessa. Tämä osoittaa, että opiskelija ei suhtaudu toiseen kotimaiseen kieleen kuin ulkopuolinen kurssin suorittaja, vaan ottaen kielitaitonsa omakseen, osaksi asiantuntijuuttaan. Positiivista tulosta voi osittain selittää kurssin muoto eli itsenäinen opiskelu, jonka toimintafilosofia suurelta osin rakentuu opiskelijan omalle aktiivisuudelle ja toimijuudelle. 42 % opiskelijoista arvelee kuitenkin pystyvänsä käyttämään ruotsia tulevaisuudessa vain rajoitetusti.

Tutkimukseni sai minut pohtimaan monia opiskelijoiden kielelliseen identiteettiin liittyviä seikkoja. Ne asiat, joita korostamme kurssikuvauksissa, eivät välttämättä vaikuta opiskelijoiden asenteisiin niin kuin oletamme. Yliopisto on ylätasolla määritellyt ja toisen kotimaisen kielen osalta kielilaistakin omaksunut ne osa-alueet, joita toisen kotimaisen kielen kurssilla painotetaan ja joita loppukokeissa testataan. Näitä osa-alueita ovat suullinen ja kirjallinen kommunikointi opinnoissa ja työelämässä. Opiskelijat eli tulevat oman alansa asiantuntijat saattavat kuitenkin painottaa kielitaidossaan aivan muita piirteitä. Osittain tämä voi johtua kokemuksen puutteesta ja sumeasta käsityksestä siitä, miten työelämässä vieraita kieliä tulee käyttämään, mutta kyse voi olla myös siihenastisista kokemuksista. Moni voi kokea esim. lukemisen ja erilaiset multimodaaliset toiminnot paljon keskeisempänä kielenkäyttönä kuin vaikkapa suullisen kommunikoinnin.

Opiskelijoiden erilaisista kielellisistä identiteeteistä johtuen niin *kurssin suorittajissa*, *kielitaitonsa arvioijissa* kuin *tulevaisuuden pohtijoissakin* on sekä hyvin että heikommin loppukokeissa menestyneitä. Kurssimenestys ei siis välttämättä korreloi hahmottamieni narratiivisten kategorioiden kanssa. Opiskelijan kieli-identiteetti rakentuu taitojen lisäksi myös motivaatiosta, asenteista ja tunteista. Näiden tekijöiden tutkiminen ja huomioon ottaminen kurssin aikana voisivat edesauttaa useamman opiskelijan kieli-identiteetin laajenemista.

Opiskelija ei arvioi ruotsin kielen käyttöönsä tyhjiössä, ottamatta huomioon muuta kielitaitoaan, sillä opiskelijalla on usein monikielinen kieli-identiteetti. Vaikka opiskelija osaisi ruotsia sujuvastikin, hän saattaa päättää käyttää esim. englantia Ruotsissa yksinkertaisesti siitä syystä, että tuntee olevansa englannin kielessä vahvempi kuin ruotsissa ja katsoo olevansa englannin valitessaan tasa-arvoisemmassa asemassa suhteessa ruotsalaiseen. Voi siis olla kyse kielellisestä valta-asetelmasta, johon kielivalinnalla voidaan vaikuttaa. Kielivalinnan suhdetta joskus kuviteltuihinkin sosiaaliin valta-asemiin olisi hyvä demystifioida käsittelemällä tätä teemaa avoimesti kielenopetuksessa.

Kielitaidon vahvistamisen lisäksi olisi hyvä haastaa opiskelija pohtimaan, miten hän voisi aktivoida kaikkien osaamiensa vieraiden kielten käyttöä. Jossakin opintojensa vaiheessa

opiskelijan olisi hyvä pohtia osaamiensa kielten suhdetta toisiinsa ja niiden käyttöalueita. Kielellinen identiteetti on prosessi, joten se ei välttämättä pysy muuttumattomana edes opintojen aikana, puhumattakaan pidemmästä ajanjaksosta. Jo asioiden pohtiminen voisi muuttaa käsityksiä ja käyttäytymistä. Joskus pelkällä tietoisuuden herättelyllä voi saada opiskelijan laajentamaan kielenkäyttöään ja monipuolistamaan omaa kielellistä identiteettiään.

Lähteet

- Bister, M. (2016). Humanistien itsenäinen ohjattu kurssi. Teoksessa T. Juurakko-Paavola & H. Rontu (toim.), *Korkeakoulujen ruotsinopettajat yhteistyössä. ROKK-hanke*, 21–30. Aalto-yliopisto.
- Huhtala, A. & Lehti-Eklund H. (2012). Language Students and Emerging Identities. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 5–17.
- Johansson, A. [2005] (2012). *Narrativ teori och metod. Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, S. & Pyhältö, K. (2009). Oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 70–99. Helsinki: WSOYpro.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. Teoksessa M. Breen (toim.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*, 159–171. London: Pearson Education Limited.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching* 44, 412–446.

Suullisen kielitaidon arviointia: opiskelija vertaisensa arvioijana

Heidi Mäkäläinen & Laura Lahti

Oral skills are an important part of every language course. As they are included in the learning objectives, they should also be assessed. Furthermore, we should involve students in assessment and thus endorse their autonomy as language learners. One possible way to achieve this is to use peer-assessment. Peer-assessment is often seen as a stepping-stone to self-assessment, since it develops students' metacognitive skills. However, even university students find assessing their peers' oral language skills difficult. In accordance, they often prefer assessment by teachers, especially if they study the foreign language at a lower level.

In the article, we describe students' views on the assessment of oral language skills and on peer-assessment of oral skills. The article is based on research conducted at the University of Helsinki Language Centre. The respondents were elementary and pre-intermediate level (CEFR A1–A2) university students studying Russian. The research findings show that students prefer traditional teacher oriented assessment of oral skills, but are able to give useful feedback on their peers' performance. However, the feedback process should be well planned and introduced, and students should be encouraged to give suggestions on how their peers could develop their skills. In addition, the use of a simple feedback form can be recommended. The commonly used criteria for oral language skills assessment are interpreted in various ways, so it is also crucial to ensure a common understanding of the used criteria. We will also discuss further recommendations for introducing peer-assessment at lower levels.

Johdanto

Vieraan kielen suullinen taito on tärkeä kielikeskusopiskelun tavoite. Oppimisen arviointi saatetaan kuitenkin kohdistaa vain kirjalliseen taitoon, vaikka opetuksen linjakkuus edellyttäisi myös suullisen taidon arviointia. Suullisen kielitaidon arviointi on toisaalta haastavaa, koska monet tekijät vaikuttavat käsitykseemme siitä, miten hyvin joku puhuu kieltä. Arviointiin onkin kehitetty erilaisia menetelmiä ja testejä, joissa testaajana on useimmiten kielen asiantuntija, esimerkiksi opettaja. (Vrt. Luoma 2004, 1; Saleva 1997.)

Oppimiskäsitysten muutoksen myötä yliopistolliset arviointikäytännöt ovat vähitellen muuttuneet opiskelijakeskeisemmiksi. Käytössä on erilaisia arviointimenetelmiä, ja oppimistulosten saavuttamista tarkastelevan summatiivisen arvioinnin rinnalle on tullut voimakkaammin muitakin arvioinnin muotoja. Myös itse- ja vertaisarviointi on lisääntynyt. (Ks. Lindblom-Ylänne, Nevgi, Hailikari & Wager 2009, 168; McGarr & Clifford 2013, 677–679; Virtanen, Postareff & Hailikari 2015, 4.)

Tarkastelemme tässä artikkelissa venäjää Helsingin yliopiston kielikeskuksessa opiskelevien opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia suullisen kielitaidon vertaisarvioinnista: minkälaista arviointia opiskelijat suosivat, mihin he kiinnittävät huomiota vertaisia arvioidessaan ja miten he kokevat vertaisarvioinnin.

Vertaisarvioinnilla tarkoitamme sekä vapaamuotoista palautetta että muodollisempaa arviointia (vrt. Lindblom-Ylänne ym. 2009, 168), vaikka palaute ja arviointi usein erotetaan toisistaan (esim. Liu & Carless 2006, 287–288; Rethinking 2006, 17; palautteen määritelmästä Hattie & Timperley 2007, 81–82).

Suullinen kielitaito

Kielitaidon arvioinnin perustana on aina kielitaidon määrittely. Euroopassa tällä hetkellä käytetyin kielitaidon määritelmä lienee Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) määritelmä. Sen mukaan kielellinen viestintätaito muodostuu kielellisistä tiedoista ja taidoista (sanastolliset, kieliopilliset, semanttiset ja fonologiset tiedot ja taidot sekä muut kielijärjestelmän kategoriat), sosiolingvivistisistä tiedoista ja taidoista (tietoisuus kieliyhteisön sosiaalisista konventioista) sekä pragmaattisista tiedoista ja taidoista (kielellisten voimavarojen käyttö johonkin tarkoitukseen, ns. diskurssi- ja funktionaalinen kompetenssi). Kielellinen viestintätaito on ydinaluetta, mutta kielitaitoon liittyvät lisäksi oppijan yleiset valmiudet, eli yleiset tiedot ja taidot, elämänhallintataidot, asenteet ja oppimiskyky. (EVK 2003, 30–34; vrt. Veivo 2014, 36–40.) Kielitaito nähdään viestinnällisenä, kontekstiriippuvaisena taitona ja kielenoppija sosiaalisena toimijana. Kielenoppijasta tulee vähitellen monikielinen kielenkäyttäjä, jonka vieraan kielen taito vaikuttaa myös äidinkieleen. (EVK 2003, 28–30; Pietilä & Lintunen 2014, 19.)

Kielellinen vuorovaikutus on sekä kirjallista että suullista. Suullinen viestintä käsittää kuuntelemisen ja puhumisen, joista jälkimmäinen on kirjoittamisen lailla tuottamistaito. (EVK 2003, 34–35.) Puhuminen ja kirjoittaminen ovat kuitenkin hyvin erilaisia taitoja: niitä erottaa esimerkiksi se, että puhe on ajallisesti rajoitettua ja tapahtuu välittömässä vuorovaikutuksessa (Saleva 1997, 21). Puhumista voidaan tarkastella eri näkökulmista, esimerkiksi puhuttua kieltä lingvistisenä ilmiönä. Tällöin tarkastellaan usein puhutun ja kirjoitetun kielen eroja, ääntämistä ja prosodiaa (äänteet, puhenopeus, painotus, intonaatio), puheelle tyypillistä sanastoa ja kielioppia (täytesanoja, kiinteitä fraaseja, epäröintejä) tai virheitä ja korjauksia. (Luoma 2004, 9–19; ks. myös Lahti 2017, 28–34; ääntämisestä ks. esim. Saleva 1997, 40–51.) Toisaalta voidaan tarkastella puhumista vuorovaikutuksena tai sosiaalisena ja situatiivisena toimintana. Vuorovaikutuksessa osallistujia on sekä kuuntelija että puhuja. Puhe on myös sidoksissa sosiaaliseen kontekstiin: siihen vaikuttavat tilanne, osallistujat, kanava, normit ja tekstilaji. (Luoma 2004, 20–25.)

Kielen puhuja tarvitsee monia erilaisia taitoja. Hänen tulee pystyä suunnittelemaan ja luomaan viesti (metakognitiiviset taidot), muotoilemaan kielellinen lausuma (kielelliset taidot) ja artikuloimaan puhunnos (foneettiset taidot). Vuorovaikutuksessa kielenkäyttäjä tarvitsee auditiivisia ja semanttisia taitoja sanoman ymmärtämiseksi sekä

taitoa toimia yhteistyössä keskustelukumppaninsa kanssa. Vuorovaikutustilanteessa vastaanottamis- ja tuottamisstrategioiden lisäksi käytössä on muun muassa yhteistoimintastrategioita kuten esimerkiksi puheenvuoron ottaminen ja antaminen. (EVK 2003, 91–130.)

Suullisen kielitaidon arvioinnista

Kaikkea arviointia suunniteltaessa tulee vastata peruskysymyksiin: miksi, milloin, mitä ja miten arvioidaan sekä kuka arvioi. Tarkoituksen mukaan erotetaan lähtötilanteen selvittäminen eli diagnostinen arviointi, oppimisen aikana tehtävä formatiivinen arviointi, jonka tarkoitus on antaa palautetta edistymisestä, sekä oppimistulosten saavuttamista tarkasteleva summatiivinen arviointi (Lintunen & Veivo 2014, 206–207; vrt. Lindblom-Ylänne ym. 2009, 156–157). Everhard (2015b, 17) erottaa lisäksi kestävän arvioinnin (*sustainable assessment*), jolla hän viittaa oppijan itsesääätelyä ja autonomisuutta tukevaan jatkuvaan arviointiprosessiin (vrt. integroiva arviointi, Crisp 2012). Englanninkielisessä kirjallisuudessa puhutaan usein oppimista palvelevasta arvioinnista (*assessment for learning*), oppimisen arvioinnista (*assessment of learning*) ja arvioinnista oppimisena (*assessment as learning*). Viimeiseksi mainitulla viitataan palautepainotteiseen arviointiin, jossa oppija on aktiivinen. Tällainen arviointi tukee opiskelijan metakognitiivisten taitojen ja autonomian kehittymistä. (Esim. Rethinking 2006, 18–19; käsitteiden suhteista ks. Everhard 2015b, 16–17.)

Kieltenopetuksessa siihen, mitä arvioidaan, vaikuttaa kielitaitonäkemys. Jos kielitaito nähdään kielen systeemin hallitsemisena, arviointi on erilaista kuin nojattaessa viitekehyksen laajempaan, toiminnalliseen näkemykseen kielitaidosta. Toiminnallisen kielitaitonäkemys mukainen arviointi kohdistuu paitsi tarkkuuteen, sujuvuuteen ja kompleksisuuteen myös siihen, sopiiko kielenkäyttö kommunikaatiotilanteeseen esimerkiksi muodollisuusasteeltaan. (Lintunen & Veivo 2014, 206.) Laajentunut näkemys kielitaidosta edellyttää laaja-alaisia arviointimenetelmiä (Saleva 1997, 19). Suullisen kielitaidon arvioinnissa tulee huomioida puhutulle kielelle ominaiset piirteet (Luoma 2004, 9). Koska puhuminen on vuorovaikutteista, kielenkäyttäjän hyväksi tulisi nähdä hänen kykynsä vuorovaikutukseen, esimerkiksi se, jos hän muotoilee uudelleen keskustelukumppanin ajatuksia tai rakentaa keskustelua. (EVK 2003, 263–264.)

Arvioinnin kohde vaikuttaa arviointimenetelmän valintaan. Arvioinnin tavoista puhuttaessa erotetaan usein holistinen ja analyttinen arviointi (ks. esim. Lintunen & Veivo 2014, 210–211). Holistisessa arvioinnissa on kyse kokonaisarviosta, kun taas analyttisessä arvioinnissa kielitaitoa tarkastellaan eri kategorioiden tai laatupiirteiden avulla kukin osa-alue erikseen (esim. puhumisen laadulliset arviointikriteerit laajuus, virheettömyys, sujuvuus, vuorovaikutus ja koherenssi, EVK 2003, 259 ja 52–53). Yleisesti käytettyjä suullisen kielitaidon arviointitapoja ovat parikeskustelu, haastattelu,

studiokoe, jatkuva havainnointi, formatiiviset kokeet sekä kielisalkku- eli portfolioarviointi (Huhta & Hildén 2013, 168). Suullisen kielitaidon arviointi on kuitenkin usein kokonaisvaltaista, usean taidon arvioimista yhdessä: jos arviointitapana on esimerkiksi keskustelutilanne, samanaikaisesti tarvitaan monia eri taitoja (esim. ymmärtäminen ja tuottaminen sekä näihin liittyvät osa-alueet). (Lintunen & Veivo 2014, 213.)

Sen perusteella, kuka arvioi, erotetaan muiden tekemä arviointi ja itsearviointi. Viitekehys korostaa itsearvioinnin osalta arvioinnin tarkkuuteen vaikuttavia tekijöitä, muun muassa selkeitä kuvaimia ja valmennusta arviointiin. Lisäksi todetaan itsearvioinnin parantavan motivaatiota ja tehostavan opiskelua. (EVK 2003, 261.) Nämä seikat pätevät vertaisarviointiinkin (vrt. alla, Everhard 2015a). Arvioinnin tarkkuus vaikuttaa myös arvioinnin luotettavuuteen.

Arvioinnin laatuksikriteereinä mainitaan usein validius, reliaabelius, objektiivisuus, autenttisuus, käytännöllisyys ja läpinäkyvyys. Näistä keskeisimpiä ovat validius ja reliaabelius. Validius liittyy siihen, mittaako testi sitä, mitä sen pitäisi mitata, sekä siihen, vastaavatko testituloksista tehtävät tulkinnat testatun henkilön todellista taitoa. Reliaabelius puolestaan liittyy siihen, kuinka tarkasti mitataan (esim. päästäänkö kahdella eri mittauskerralla tai kahden eri arvioitsijan toimesta samaan tulokseen). (Ks. esim. Grotjahn & Kleppin 2015, 50–55; Luoma 2004, 175–176; EVK 2003, 242–244; Hildén 2000, 79–89; Huhta & Takala 1999, 211–215). Arvioinnin luotettavuuden parantamiseksi esimerkiksi McNamara (2000, 44) korostaa arvioitsijoiden kouluttamista sekä ennen arviointeja että arviointien aikana. Tähän olisi hyvä kiinnittää huomiota myös vertaisarvioinnissa (ks. alla).

Vertaisarvioinnin puolesta ja sitä vastaan

Vertaisarvioinnin käytön tueksi löytyy runsaasti argumentteja sekä yleisestä pedagogiikasta että kieltenopetusta käsittelevästä kirjallisuudesta. Vertaisarvioinnin katsotaan ensinnäkin olevan keino syventää oppimista: se kehittää metakognitiivisia taitoja, edistää ymmärryksen kasvua ja perehdyttää tieteenalan arviointikriteereihin. Vertaisarvioinnissa oppija oppii muilta. (Lindblom-Ylänne ym. 2009, 168–169; Virtanen ym. 2015, 5–6; McGarr & Clifford 2013, 679–680; vrt. EVK 2003, 261.) Vertaisarvioinnin ajatellaan myös lisäävän itsearviointitaitoa. Everhard (2015a, 116) pitää vertaisarviointia itsearvioinnin edellytyksenä, koska se kehittää itsearviointitaitoja sekä luottamusta ja positiivista tunnetta arviointia kohtaan. Samoin se kehittää objektiivisuutta: oppija sisäistää arviointikriteerit emotionaalisesti vähemmän latautuneessa tilanteessa. Kun oppija löytää vertaisen vahvuuksia ja heikkouksia, hän oppii tunnistamaan näitä itsessään. Näin vertaisarviointi antaa valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. (Virtanen ym. 2015, 5–6.)

Vertaisarvioinnin väitetään lisäksi vaikuttavan myönteisesti opiskelijan motivaatioon lisäämällä opiskelijan aktiivisuutta ja autonomiaa. Esimerkiksi Everhard (2015a, 114–115) toteaa, että opiskelijan autonomia on sitä suurempi, mitä enemmän hän osallistuu arviointiprosessiin. McGarr ja Clifford (2013, 679–680) kirjoittavat, että aktiivisesti osallistuva opiskelija motivoituu oppimiseen. Samoin vertaisarvioinnin ajatellaan valmistavan opiskelijoita työelämään: koska palautteen antaminen on työelämän tilanne, sen harjoittelu on opiskelijalle hyödyllistä. (Lindblom-Ylänne ym. 2009, 168; McGarr & Clifford 2013, 679–680; vrt. Virtanen ym. 2015, 5.) Vertaisarvioinnilla voidaan myös edistää muita työelämätaitoja, kuten yhteistyötaitoja ja ongelmanratkaisutaitoja.

Vertaisarviointia kohtaan tunnetaan toisaalta epäluuloa. Liu ja Carless (2006, 284–286) näkevät vertaisarvioinnin vastustamisen taustalla seuraavia syitä: arvioinnin luotettavuuden tai arvioijan asiantuntemuksen epäileminen, valtasuhteet sekä ajan riittäminen. Lindblom-Ylänne ym. (2009, 168) mainitsevat lisäksi, että opiskelijat voivat pelätä mahdollisia konflikteja.

Vertaisarvioinnin luotettavuudesta löytyy paljon tutkimustuloksia (vrt. MacGarr & Clifford 2013, 680; Virtanen ym. 2015, 6–7), joista useissa opiskelijoiden arvioinnin on todettu olevan myönteisempää ja epäyhtenäisempää kuin opettajien (esim. Magin & Helmore 2001, 298–299). MacGarr ja Clifford (2013, 680) kuitenkin toteavat, että opettajankaan arviointi ei aina ole validia ja reliaabelia. Toisaalta monissa tutkimuksissa ei ole todettu merkittävää eroa opettajien ja opiskelijoiden tekemissä arvioinneissa (ks. Virtanen ym. 2015, 6), ja vertaisarviointi voi myös parantaa arvioinnin luotettavuutta. Esimerkiksi suullisen esityksen arviointeja tutkineiden Maginin ja Helmoren (2001, 299) mukaan yksittäisen opettajan tekemä arviointi ei ole yhtä luotettava kuin opettajan arvioinnin yhdistäminen usean opiskelijan tekemään vertaisarviointiin.

Valtasuhteita tutkittaessa on huomattu, että opiskelijat eivät mielellään arvioi vertaisiaan, koska he saavat silloin opettajan valtaa. Opiskelijat tuntevat erityisesti ystäviensä arvioinnin epämiellyttäväksi ja välttävät usein arviointiasteikkojen alku- ja loppupäätä. Vertaisarviointi voi viedä myös paljon aikaa ja olla työlästä. (Liu & Carless 2006, 285; vrt. myös Magin & Helmore 2001, 295.)

Vertaisarvioinnin toteuttamisesta

Koska vertaisarviointi ei ole arviointimenetelmänä uusi, sen toteuttamiseen on runsaasti ohjeita. Lindblom-Ylänne ym. (2009, 168–169; vrt. myös Virtanen ym. 2015, 7) korostavat ennakkovalmistautumista, opiskelijoiden kanssa käsiteltyjä selkeitä arviointikriteereitä sekä vertaisarvioinnin organisoimista niin, että samaa suoritusta arvioi usea opiskelija. He suosittelevat myös järjestämään palautekeskustelun, jossa arviointiprosessi ja -tulokset käydään läpi. Liu ja Carless (2006, 286–288) luettelevat arvioinnin

onnistumisen ehdoiksi vertaispalautteen ja -arvioinnin yhdistämisen, erilaiset tavat tutustuttaa arviointikriteereihin sekä myönteisen ilmapiirin. Heidän mukaansa opiskelijoiden sitoutuminen on parempaa, jos vertaisarvioinnilla on vaikutusta arvosanaan. He ehdottavat lisäksi, että vertaisarvioijana toimiminen voisi vaikuttaa opiskelijan omaankin arvosanaan. Arviointikriteerit puolestaan sisäistetään helpommin, jos opiskelijat osallistuvat kriteerien laatimiseen ja saavat niistä palautetta. Opiskelijat hyötyvät myös mallisuorituksista. Myönteistä ilmapiiriä edesauttaa, jos vertaisarviointi on jatkuva osa opiskelua. Samalla kasvaa opiskelijan asiantuntemus arvioijana. (Mts. 286–288.) Näitä ehdotuksia voi luonnollisesti kritisoida. On esimerkiksi todettu, että arvioinnin luotettavuus ei ole ongelma, jos opiskelijat eivät anna arvosanoja. Lindblom-Ylänne ym. (2009, 169) ehdottavatkin, että lopullisesta arvosanasta päättää opettaja.

Virtanen ym. (2015, 7) pohtivat sitä, minkälaiden tuotosten arviointi onnistuu opiskelijoilta helpommin. Vaikeutta aiheuttavat prosessien ja työelämätaitojen arviointi sekä laadulliset tuotokset. Näiden vertaisarviointi vaatiikin opettajalta huolellisempaa suunnittelua kuin esimerkiksi mallivastausten avulla tarkistettavat tuotokset.

Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmä

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, miten venäjää Helsingin yliopiston kielikeskuksessa opiskelevat käsittävät suullisen kielitaidon vertaisarvioinnin ja miten he sitä tekevät. Artikkelissa vastaamme seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Minkälaista suullisen kielitaidon arviointia opiskelijat suosivat?
- 2) Mihin opiskelijat kiinnittävät suullisen kielitaidon vertaisarvioinnissa huomiota?
- 3) Miten opiskelijat kokevat suullisen kielitaidon vertaisarvioinnin?

Koska intressimme oli selvittää opiskelijoiden näkemyksiä, emme halunneet ohjata aineistonkeruussa opiskelijoita liikaa. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla kysely- ja arviointilomakkeilla sekä nauhoittamalla suullisia vertaispalautteita. Käytämme kolmea erilaista tutkimusaineistoa. Ensimmäinen on sähköisellä kyselylomakkeella (liite 1) keväällä 2015 kerätty aineisto. Vastaajina oli opiskelijoita kahdelta venäjän A1- ja A2-tasojen kurssilta (N = 27). Tässä tarkastelemme osaa vastauksista ja vastaamme niiden avulla ensimmäiseen kysymykseen. Käsitteltävä aineisto käsittää n. 2200 sanaa.

Toinen aineisto muodostuu opiskelijoiden tekemistä vertaisarvioinneista. Aineiston avulla selvitetään, mihin opiskelijat kiinnittävät arvioinnissa huomiota. Aineisto kerättiin joulukuussa 2016 tason A1 venäjän kurssilta ja maaliskuussa 2017 tason A2 kurssilta. Tason A1 (N = 18) kurssi vertaisarvioi opintojakson suullisen loppukokeen. Kokeessa oli pari- tai ryhmätyönä valmisteltu esitys sekä kurssin aihepiireihin liittyvä haastattelu. Esitykset pidettiin kahden parin pienryhmissä, ja vertaisarviointi tehtiin pareina toiselle parille. Nauhoitetussa palautteessa käytettiin 31 puheenvuoroa. Kirjoitettuna niistä

kertyi n. 700 sanaa. Tason A2 kurssilla (N = 14) oli suullinen välikoe opintojakson puolivälissä. Koetehtävänä oli valmistella esitys käsitellyistä aihepiireistä. Esitykset pidettiin 3–4 hengen ryhmissä. Vertaisarviointia varten laadittiin lomake (liite 2) puhumisen laadullisten kriteerien pohjalta, mutta koherenssiuden kriteeri jätettiin pois, koska arvelimme sen olevan vaikeasti hahmotettavissa (ks. EVK 2003, 52–53; vrt. holistinen vs. analyttinen arviointi yllä; ks. myös kielitaidon kolme mittaria kompleksisuus, tarkkuus ja sujuvuus, eli CAF-triadi, esim. Housen & Kuiken 2009, 461; Pietilä & Lintunen 2014, 22–23).

Kolmantena aineistona on puolistrukturoidulla lomakkeella (liite 3) edellä mainitulta A2-tason kurssilta maaliskuussa 2017 kerätty aineisto vertaisarviointikokemuksista. Lomakkeen palautti 8 opiskelijaa. Aineistoa käsitellään kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Ensimmäinen tutkimusaineisto sisältää myös opiskelijoiden taustatietoja, mutta niitä ei tarkastella tässä tutkimuksessa. Kaikissa ryhmissä oli eri alojen opiskelijoita, jotka olivat eri vaiheessa opintojaan, osin myös jatko-opiskelijoita sekä ulkomaisia vaihto-opiskelijoita.

Taulukossa 1 esitämme yhteenvedon tutkimusaineistosta.

Taulukko 1. Yhteenveto tutkimusaineistosta

Tutkimuskysymys	Ajankohta	Aineistonkeruu	Vastaajat
1	kevät 2015	Sähköinen kyselylomake (liite 1, aineisto A1)	27 A1- ja A2-tason opiskelijaa
2	joulukuu 2016	Nauhoitettu vertaispalaute (aineisto A2N)	18 A1-tason opiskelijaa
2	maaliskuu 2017	Arviointilomake (liite 2, aineisto A2L)	14 A2-tason opiskelijaa
3	maaliskuu 2017	Palautelomake (liite 3, aineisto A3)	8 A2-tason opiskelijaa

Aineistomme on pääasiassa tekstiaineistoa. Sen analyysi on laadullista sisällönanalyysiä (ks. esim. Mayring 2010; Tuomi & Sarajärvi 2002). Eri kategorioihin sijoitettavia vastauksia on kuitenkin paikoitellen laskettu. Tämän määrällisen analyysin avulla pyrimme saamaan esille aineistossa vallinneita näkemyksiä. Päättörajoituksena on kuitenkin ollut tuottaa laadullinen kuva käsityksistä ja kokemuksista sekä tehdyistä arvioinneista.

Tulokset

Minkälaista suullisen kielitaidon arviointia opiskelijat suosivat?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvässä sähköisessä lomakkeessa opiskelijoita pyydettiin kommentoimaan onnistuneen suullisen kielitaidon arvioinnin ajankohtaa, käytettäviä tehtäviä, arvioijaa ja arviointikohdetta. Seuraavassa kuvaamme opiskelijoiden vastauksista esiin nousseita näkökulmia.

Missä vaiheessa suullista kielitaitoa pitäisi arvioida? Opiskelijat (N = 27) olivat käsittäneet arvioinnin ajankohtaan liittyvän kysymyksen kahdesta eri näkökulmasta. Seitsemän opiskelijaa vastasi koko venäjän opintopolun ja 19 opiskelijaa parhaillaan käymänsä kurssin näkökulmasta (yhden vastauksen näkökulma epäselvä). Opintopolun näkökulmasta vastanneista neljä toteaa, että suullisen kielitaidon arviointi tulisi aloittaa vasta sitten, kun opiskelija jo osaa ilmaista itseään. Kolme vastanneista taas toivoo arvioinnin alkavan heti opintojen alussa. Perusteluina esitetään muun muassa se, että näin arviointiin tottuu, ja esimerkiksi ääntämistä voidaan korjata heti alkuvaiheessa. Tärkeänä pidetään, että odotettava kielitaidon taso on selvä arvioitaville opiskelijoille.

Ihan ensimmäisellä alkeiskurssilla on ehkä turhan aikaista erikseen arvioida suullista taitoa. Kun on tarpeeksi sanastoa perusasioiden kertomiseen itsestä, suullisen taidon arvioiminen on mielekkäämpää ja siitä saa enemmän irti. (A1-3)

Sitä tulee arvioida jo alkeistasolla, mutta kriteerit tulee suhteuttaa sen mukaan. (A1-17)

Yhden kurssin näkökulmasta vastanneista 19 opiskelijasta enemmistö (14 opiskelijaa) kannattaa suullisen kielitaidon arviointia kurssin lopussa (joko ainoastaan lopussa tai yhdistettynä muihin ajankohtiin). Tätä perustellaan muun muassa sillä, että kurssin aikana taidot kehittyvät, ja toisaalta näin voidaan arvioida kurssin sisältöjen osaamista. Seuraavaksi eniten kannatusta saa jatkuva arviointi (8 vastaajaa, tähän tulkittiin myös maininta useaan kertaan arvioimisesta). Jatkovaa arviointia perustellaan muun ohella sillä, että opiskelija saa palautetta edistymisestä, ja toisaalta jännittäminen vähenee. Muita, yhden tai kaksi mainintaa saaneita vaihtoehtoja ovat suullisen kielitaidon arvioiminen kurssin keskivaiheilla tai muutaman kerran ennen varsinaista koetta.

Kurssin loppupuolella, jotta kieltä on ehtinyt harjoitella ja itsevarmuus puhumiseen on karttunut. (A1-9)

Koko kurssin ajan, jotta opiskelijan kehitys suullisessa viestinnässä tulisi selvimmän esiin. Mikäli suullista kielitaitoa arvioitaisiin pienillä tehtävillä väliajoin eikä ”isoilla” suullisilla esitelmillä ja välikokeilla, uskon, että opiskelijoiden jännitys ja kynnys vieraalla kielellä puhumista kohtaan vähenisi. (A1-5)

Minkälaisin tehtävin suullista kielitaitoa pitäisi arvioida? Tehtäviä koskevaan kysymykseen opiskelijat vastaavat hyvin eri tavoin. He ehdottavat esimerkiksi keskusteluja, esityksiä, haastatteluja, valmiin tekstin lukemista sekä erilaisia tilanteita. Selvästi eniten kannatusta saavat erilaiset keskustelut, jotka toteutetaan parin kanssa tai ryhmässä. Näihin liitimme erilaiset käytännön asiointi- ym. tilanteet, joissa opiskelijan tulee toimia. Tällaiset tehtävämuodot mainitsee 13 vastaajaa 27:stä.

Keskustelutehtävillä (ryhmässä tai opettajan kanssa), sillä kieltä käytetään oikeastikin juuri ihmisten kanssa keskustellessa. (A1-9)

Kannatusta saavat myös valmisteltu esitys (5 vastaajaa) sekä opettajan tekemä haastattelu (4 vastaajaa). Esitelmän pitämistä perustellaan muun muassa työelämätaimana, mutta sitä toisaalta vastustettiin, koska sen todetaan testaavan muistia ja esiintymistaitoa eikä juurikaan suullista kielitaitoa. Esitykset halutaan pitää usein pienelle ryhmälle, ja erityisesti koko luokalle pidettäviä esityksiä vastustetaan.

[...] suullisen esityksen valmisteleminen voi olla järkevä vaihtoehto, koska siinä pääsee harjoittelemaan varsinkin ääntämistä. (A1-3)

Esitelmän pito vieraalla kielellä on monelle pelottava ajatus, mutta siitä suoriutuminen antaa valtavasti itsevarmuutta esim. työelämää ajatellen. (A1-21)

Esiintyminen luokan edessä saa mykäksi millä kielellä tahansa. (A1-10)

Kenen pitäisi arvioida suullista kielitaitoa? Vastauksissa opiskelijat toivovat erityisesti opettajan arviointia: valtaosa, 23 opiskelijaa 27 vastanneesta, mainitsee opettajan arvioijana, joko ainoana tai yhdessä esimerkiksi opiskelijan tekemän itsearvioinnin kanssa. Opettajan tekemää arviointia pidetään ammattimaisempana erityisesti alhaisimmilla taitotasoilla, mutta toisaalta todetaan, että opettajan mukanaolo lisää opiskelijan paineita. Myös äidinkielenen kurssiassistentti mainitaan (seitsemän mainintaa). Vertaisarviointia kohtaan opiskelijat tuntevat epäluuloa: seitsemän opiskelijaa esittää perusteluita vertaisarviointia vastaan, esimerkiksi epäilee vertaisarvioijan arviointitaitoja tai arvioinnin rehellisyyttä.

Opettaja ammattilaisena on paras ratkaisu tähän tässä vaiheessa oppimista. (A1-24)

Mielestäni hyödyllisintä olisi, että opettaja ja opiskelija olisivat pääarvioijat. Vertaispalautetta toisilta opiskelijoilta voisi kenties hyödyntää, mutta useinkaan kanssaopiskelijoilta saatu palaute ei ole kehityksen kannalta kaikkein hyödyllisintä ja jää pääpiirteissään hyvin pinnalliseksi. Lisäksi pohdin, voiko jokseenkin samantasoisilta opiskelijoilta odottaa asiantuntevaa palautetta suullisen viestinnän kannalta keskeisiin asioihin kuten ääntämiseen ja intonaatioon. (A1-5)

On kuitenkin huomattava, että kahta vastaajaa lukuun ottamatta opiskelijat kannattavat monen eri arvioijan käyttöä, ja esimerkiksi vertaisarviointi saa myös kannatusta hyvänä

arviointitapana. Sen todetaan esimerkiksi vähentävän jännitystä ja tarjoavan vertaistukea: ”Opiskelijat tajuavat puhumisen vaikeuden, opettajalta se voi joskus unohtua :)” (A1-16).

Mihin suullisen kielitaidon arvioinnissa pitäisi kiinnittää huomiota? Opiskelijoiden vastauksissa nousevat esille ymmärrettävyys, viestin välittyminen ja ääntäminen joko erikseen tai yhdessä. Ymmärrettävyys, johon voi tulkita liittyvän myös viestin välittymisen, on aineistossa vallitsevin arviointikohde: sen mainitsee 14 opiskelijaa. Ääntäminen mainitaan yksittäisenä kielen piirteenä useimmin (12 vastaajaa), mutta siihen liitetään yleensä ymmärrettävyys – vastaajat toivovat esimerkiksi ymmärrettävää ääntämistä. Sanasto ja rakenteet saavat vastauksissa vähän mainintoja, vaikka osin ymmärrettävyys liitetään oikeisiin sanavalintoihin ja rakenteisiin. Osa vastaajista toteaa, että kieliopillinen oikeellisuus on toissijaista erityisesti opiskelun alkuvaiheessa. Muita yksittäisiä mainintoja saavat sujuvuus, luontevuus, erilaisten kompensatiostrategioiden käyttö, rohkeus käyttää kieltä suullisesti ja esiintymistaidot.

Ymmärrettävyys on mielestäni tärkeintä. Ääntämis- tai kielioppivirheet eivät ole niin tärkeitä, jos ne eivät muuta viestin merkitystä. (A1-3)

Valmiuteen, ei niinkään siihen menikö joku taivutus oikein, mikä lienee suomalaisten helmasynti [...]. Pitäisi vaan uskaltaa sanoa, vaikkei sanoisi oikein, ja siitä saisi enemmän pisteitä kuin jos hioo jotain lausetta mielessään vaikka kuinka kauan [...]. (A1-4)

Mihin opiskelijat kiinnittävät suullisen kielitaidon vertaisarvioinnissa huomiota?

Toiseen tutkimuskysymykseen keräsimme aineistoa kahdella eri tavalla: nauhoitetulla vapaamuotoisella vertaispalautteella sekä ohjatulla vertaisarviointilomakkeella (liite 2).

Vapaamuotoinen palaute. Vapaamuotoinen palaute on osin hyvin lyhyttä. Pisimmät ja monipuolisimmat palautepuheenvuorot käytti pienryhmä, jonka opiskelijat olivat kurssin aikana työskennelleet paljon yhdessä. Tässä ryhmässä kaikki opiskelijat osallistuivat palautteenantoon. Toisena ääripäänä ovat ne kaksi ryhmää, jossa vain toinen parin opiskelijoista antoi palautetta yhdellä virkkeellä. Näiden ryhmien palautteet ovat varsin epämääräisiä. Hyväksyttyyn suoritukseen opiskelijoiden mielestä riittää, että vertainen on sanonut jotakin.

Tota, mä en ainakaa keksi mitää, mitä vois parantaa, tosi hyvä mun mielestä. (A2N-5)

Tilanteeseen nähden meni aika hyvin, ainakin jotain pysty sanomaan. (A2N-11)

Eniten mainintoja palautepuheenvuoroissa saa ymmärrettävyys. Termi esiintyy neljän pienryhmän palautteissa. Yhteensä ryhmiä oli viisi, joten ymmärrettävyys näyttäytyikin

keskeisenä kriteerinä. Opiskelijat pitivät ymmärrettävänä sellaista puhetta, jonka he itse pystyivät ymmärtämään, mutta huomaavat myös, että vertainen oli ymmärtänyt haastatteluosuuden kysymykset.

Ainakin, mikä teiän siinä parikeskustelussa oli mun mielestä tosi hyvää. No, sen ymmärsi, että te ootte hotellissa, ymmärsi, että sä oot se virkailija, et sa haluut sen yhden hengen huoneen, se oli tosi ymmärrettävä [...]. (A2N-1)

Selkeästi niinku ymmärsitte kysymykset. Monesti mullakin kävi niin, että mä ymmärsin vasta siinä vaiheessa, kun te aloitte vastaamaan niihin. Välillä tuntu, että en ymmärrä. Ja vastaukset oli sillä tavalla selviä, mäkin ymmärsin. (A2N-2)

Toiseksi opiskelijat käyttivät arviointikriteerinä sujuvuutta. Jos kriteeriä selitetään, siihen liitettiin etupäässä taukojen ja epäröinnin puuttuminen sekä esimerkiksi pitkien lauseiden käyttö.

[...] ja sujuva ja etenevä, ei ollut sellasii liian pitkiä mietintätauvoja. (A2N-3)

[...] tosi sujuvaa, myös tää jälkimmäinen, sit toki tulee enemmän takertelua, kun tulee yllättäviä kysymyksiä, mut ei mitää suurempaa. (A2N-14)

[...] ei ollut sellasta jäätymistä, sellasta ihan totaalista pysähtymistä, se meni silleen kanssa sujuvasti. (A2N-14)

Palautteessa mainitaan myös luontevuus. Vain yksi palautteenantaja selittää, mitä luontevuudella tarkoittaa.

[...] ja aika luontevakin keskustelu [...] siinä on sellanen aidon tilanteen tuntu. (A2N-1)

Ymmärrettävyyden, sujuvuuden ja luontevuuden lisäksi neljän ryhmän palautteissa mainitaan ääntäminen. Ääntämisestä puhutaan yleisesti, sitä erittelemättä tai sitä kuvataan korkeintaan määreillä ”hyvä” tai ”sujuva”. Toisaalta kahdessa palautteessa keuhataan oikeaa intonaatiota. Venäjän suomea ilmeikkäämpi intonaatio onkin alkeiskursseilla paljon harjoiteltava piirre. Kahdessa palautteessa palautteen antaja myös epäilee omaa asiantuntijuuttaan ääntämistä koskevan palautteen antajana.

[...] ja teillä oli hyvät sellaset äänenpainotukset. Ei ollut sellaista tasapaksua mutinaa [...]. (A2N-4)

No molemmilla mun mielestä erittäin niinku sujuva ääntäminen, sillee, mitä nyt tällä hyvin vähäisillä tietämyksillä pystyy sanomaan, kyl niinku sieltä erotti äänenpainot, ja venäjän kielen ominaiset ääntämystendenssit. (A2N-15)

[...] ihan hyvin, sillee, ainakin minun korvaan se lausuminen, ei siinä mitään. (A2N-13)

Palautetta annetaan myös suullisen kielitaidon ulkopuolisista asioista, vaikkapa huolellisesta valmistautumisesta, kurssiaineksen laajasta käytöstä ja esityksen pituudesta. Myönteistä palautetta annetaan samaten esittämiseen liittyvistä seikoista, esimerkiksi siitä, että esityksen pitäjä ei tukeutunut liikaa tukipaperiin.

Vapaamuotoinen vertaispalaute on etupäässä myönteistä. Opiskelijat pyrkivät selkeästi palautteessaan löytämään jotakin, jota he voivat kehua. Vain yhdessä ryhmässä toinen pari antaa arvioitavalle parille kehittämisohjeita, mutta nekin palautetta antava opiskelija pehmentää.

Teillä oli hyvin mietitty ja suunniteltu toi, ja siinä mielessä aika kunnianhimoinen toi teidän dialogi. [...] Hetkittäin sellasta pientä kankeutta. Se kuuluu tähän. Se ei ois A1:stä, jos kuulostaisi niinku natiivilta. (A2N-8)

Sull on jotenkin, en tiedä, et mikä siin on, sellanen vähän monotoninen. Siitä saa hyvin selvää, ei siin mitään. (A2N-10)

Ohjattu vertaisarviointi. Myös ohjattujen arviointilomakkeiden kommentit ovat varsin niukkoja: jotkut opiskelijat ovat ympyröineet vain kohdan ”hyvää” selittämättä tarkemmin syytä valinnalle. Lomake ohjasi antamaan sekä myönteistä että kielteistä palautetta, ja opiskelijat olivat antaneet osin molempia, mutta osin vain jompaakumpaa.

Arviointilomakkeessa oli annettu ensimmäiseksi kohdaksi esittäminen ja vuorovaikutus. Tähän opiskelijat kirjasivat seikkoja, jotka liittyivät esityksen pituuteen, selkeyteen, humoristisuuteen, omakohtaisuuteen, katsekontaktiin, tukimateriaalin käyttöön sekä esimerkiksi esiintyjän jännittämiseen. Suoremmin kielen piirteisiin liittyvät maininnat liittyvät puhetempoon (kaksi mainintaa), ääntämiseen (kaksi mainintaa) ja äänenvoimakkuuteen.

Esittäminen melko hyvää, mutta oli jännittämistä havaittavissa [...]. (A2L-1)

Puhuit sopivalla nopeudella, niin että pysyi kärryllä. (A2L-7)

Sujuvuus-käsitteen alle opiskelijat kirjasivat ensinnäkin seikkoja, jotka liittyvät tyypillisesti taukoihin ja epäröintiin: ”vähän tökkivää puhetta, joka johtuu varmasti siitä, ettet lukenut paperista vaan mietit päässä mitä sanoa seuraavaksi” (A2L-7), ”hyvä määrä sanottavaa, ei liikaa taukoja” (A2L-12), ”ei jäänyt miettimään sanojaan paljon (A2L-13), ”esitys ei ollut töksähtelevä” (A2L-8). Toiseksi tässä kohdassa mainitaan usein ääntäminen: ”Jonkin verran oli sujuvuudessa ja ääntämisessä ontumista” (A2L-1). Opiskelijat kehuivat myös sujuvuutta yleensä tai esityksen etenemistä: ”good flow to presentation” (A2L-5), ”eteni sujuvasti ja johdonmukaisesti ”(A2L-6).

Ilmaisun laajuus osoittautui varsin hankalaksi arvioitavaksi, sillä opiskelijat eivät tienneet, mitä kriteeriin kuuluu (vrt. seuraavan tutkimuskysymyksen tulokset). Arvioita

on kohdassa vähän, ja suurin osa opiskelijoista keskittyy sanaston monipuolisuuteen. Muutama arvioija kommentoi kuitenkin myös sisällön laajuutta tai esimerkiksi lauserakenteita.

Hyvä kielitaito ja sanavarasto. Kuvailit asioita laajasti. En ymmärtänyt aivan kaikkea oman huonomman sanavaraston takia. (A2L-8)

Ehkä sanoja, etenkin adjektiiveja, voisi käyttää laajemmin, ettei kaikki vain olisi 'kiinnostavaa'. (A2L-7).

Monipuolista sanastoa kirjallisuuteen ja elokuvaan liittyen. (A2L-13)

Paljon erilaisia lauserakenteita. Monipuolinen! (A2L-12)

Tässä kohdassa mainitaan myös retoriikka sekä oman mielipiteen esille tuominen.

Oikeakielisyyden kohdalla mainitaan muun muassa ymmärrettävyys: "Oli ymmärrettävää" (A2L-1). Jos opiskelija erittelee palautettaan, huomio voi olla kieliopillisissa virheissä, jotka mainitaan kuudessa palautteessa (pelkkä maininta virheistä tulkittiin tähän); "Hieman kieliopillisia virheitä" (A2L-12). Opiskelijat epäilevät omaa kykyään arvioijana, ja toteavat, että he eivät osaa arvioida tai eivät huomanneet virheitä: "En osaa arvioida, oliko kieliopissa jotain väärää" (A2L-2). Kolmessa palautteessa mainitaan tässä kohdassa ääntäminen: "Good pronunciation" (A2L-11) ja ääntämisen osalta erikseen intonaatio: "Kehitettävää intonaatiossa" (A2L-4).

Myös ohjatussa vertaisarvioinnissa jotkut vertaisarvioijat pyrkivät pehmentämään kielteistä palautetta tai muotoilemaan sen niin, että se sisältää kehuja. Kehitysehdotuksissa esiintyy usein konditionaali sekä ilmaisuja kuten vähän, hieman, välillä, ehkä, joissain kohdissa ja varmaan.

[...] esittäminen melko hyvää, mutta oli jännittämistä havaittavissa, mikä on ymmärrettävää. (A2L-1)

[...] fairly clear but could pronounce more clearly. (A2L-5)

Puheen selkeyteen voi ehkä kiinnittää huomiota. [...] Hiukan pidempi esitys olisi tarjonnut mahdollisuuden laajempaan ilmaisuun. (A2L-6)

Maybe she read too much but still it was good. (A2L-11)

Arvosanaksi opiskelijat antoivat toisilleen lähes poikkeuksetta arvosanan "hyvä", jos arvosana oli lomakkeeseen merkitty. Vain kaksi vertaista arvioi toverinsa suorituksen arvosanalla hyväksytty annetuista vaihtoehdoista (täydennettävä, hyväksytty, hyvä). Lomakkeessa ei ollut arvosanoille kriteerejä, eikä perusteluja kysytty, joten perustelut arvosanalle ovat epäselviä.

Miten opiskelijat kokevat vertaisarvioinnin?

Kolmanteen tutkimuskysymykseen käytetty palautelomake (liite 3) kannusti opiskelijoita pohtimaan vertaisarvioinnin positiivisia ja negatiivisia puolia. Palautelomakkeen palauttaneista kahdeksasta opiskelijasta kolme antoi vertaisarvioinnista pelkästään positiivista palautetta, neljä sekä positiivista että negatiivista palautetta ja yksi pelkästään negatiivista palautetta.

Arviointilomakkeen käyttökelpoisuus. Suulliseen esityksen arviointiin käytetty lomake (liite 2) oli opiskelijoiden mielestä varsin käyttökelpoinen. Sen todetaan esimerkiksi olevan toisaalta tarpeeksi lyhyt ja huomioivan oikeat ja olennaiset asiat suullisen kielitaidon arvioinnissa. Toisaalta mainitaan, että lomake sisälsi monia erilaisia asioita, joita voi arvioida. Näin se muodosti valmiin rungon arviointiin.

Lomake tarjosi rungon, jonka päälle saattoi rakentaa arviointipuheenvuoron. Se varmasti yhtenäisti arvioita. (A3-5)

Lomakkeen käyttöä hankaloittivat tasoerot. Suullisen esityksen kuunteleminen ja lomakkeen samanaikainen täyttäminen koettiin myös hankalaksi. Lomakkeen eri kohdista vaikeaksi arvioitaviksi koettiin ilmaisun laajuus sekä kieliofin ja sanaston hallinta. Jälkimmäiset liittynevät oikeakielisyyden kriteeriin.

Yksi kohta oli ehkä vaikea arvioida: ilmaisun laajuus. (A3-6)

Joitakin kieliofillisia ja sanastollisia kommentteja on tosi vaikeata (minun) antaa. (A3-8)

Vertaisarvioinnin hyödyllisyys. Vertaisarvioinnin hyödyllisyyttä oman suullisen kielitaidon kehittämisessä opiskelijat arvioivat eri tavoin. Lähes kaikki kokivat palautteen saamisen ja antamisen hyödylliseksi; vain yksi kahdeksasta antoi pelkästään kielteistä palautetta työskentelytavasta. Osassa vastauksista ei perusteltu mielipidettä, mutta annetuissa perusteluissa mainitaan seuraavia seikkoja: vertaispalaute antaa tietoa siitä, kuinka hyvin pystyy ilmaisemaan haluamansa, arviointitilanteessa pääsee testaamaan omia taitojaan ja arviointitilanteeseen valmistautuminen kehittää oman kielitaidon arviointitaitoa.

Vertaiset ovat hyvä mittari sille, miten hyvin ja selvästi saa asiansa ilmi. (A3-3)

Valmistautuminen palautteen antamiseen luultavasti motivoi kuuntelemaan tarkemmin arvioitavaa esitystä. Siitä saattoi olla välillistä hyötyä oman kielitaidon arvioinnissa. (A3-5)

Toisaalta jotkut kokivat, että vertaisarvioinnilla ei ole vaikutusta suullisen kielitaidon kehittämiseen. He totesivat muun muassa, että ”ei uskalla antaa kaikkea palautetta” (A3-

4). Lisäksi opiskelijat saattoivat olla tyytymättömiä toisen opiskelijan palautteeseen. Myös esimerkiksi oma jännitys voi häiritä tilannetta.

Vertaispalaute on ihan hyvä käytäntö, mutta oman suullisen kielitaidon kehittymiseen se ei suoranaisesti vaikuta. (A3-1)

Saamani palaute ei sisältänyt oikeastaan mitään, mikä ei olisi ollut tiedossani jo itsearvioinnin pohjalta. En usko itse kyenneeni antamaan sellaista konkreettista palautetta, joka olisi tarjonnut arvioitavalle uutta tietoa. (A3-5)

Opiskelijoiden kokemukset. Opiskelijat kokivat vertaispalautteen antamisen ja saamisen lähinnä myönteisesti. Eräs opiskelija totesikin, että ”ilman palautetta ei voi kehittyä, ja palautteen antaminen on erittäin tärkeä taito” (A3-7). Kielteisiä kokemuksia aiheutti muun muassa se, että vertainen ei kritisoi helposti, tai se, että toisen esityksestä on vaikea keksiä mitään sanottavaa. Lisäksi ei pidetty siitä, että opiskelija joutuu arvioimaan vertaistaan.

Vaikea tietää, mikä taso on hyvä tai normaalia meidän tasoiselle, niin ei ole niin kiva arvioida toista. (A3-8)

Jos arvioitava esitys on kurssin tasoon nähden keskivertosuoritus vailla merkittäviä vikoja tai erityisiä ansioita, siitä ei ole kovin helppo keksiä muuta kuin melko ympäripyöreää sanottavaa. (A3-5)

Yhteenvetoa ja pohdintaa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksista selvisi, että opintojensa alkuvaiheessa olevien venäjänopiskelijoiden ihannekuva suullisen kielitaidon arvioinnista näyttää olevan varsin perinteinen: he toivovat arvioinnin tapahtuvan kurssin lopussa parin tai pienryhmän keskusteluna niin, että arviointiin osallistuu opettaja ja mahdollisesti myös opiskelija itse. Arvioinnin päähuomio tulisi olla ymmärrettävyydessä. Tässä kuvassa varmasti heijastuvat opiskelijoiden kokemukset arvioinnista. Voidaankin kysyä, onko opiskelijat ehdollistettu summatiiviseen arviointiin. Meneillään oleva arviointikulttuurin muutos esimerkiksi uusissa kansallisissa opetussuunnitelmissa (ks. LOPS 2015 ja POPS 2014) johtanee kuitenkin tulevaisuudessa parempiin valmiuksiin soveltaa myös muita arviointitapoja. Opiskelijoiden suhtautuminen vertaisarviointiin vastaa pitkälti sitä, mitä jo aikaisemmassa tutkimuksessa (esim. Liu & Carless 2006; Lindblom-Ylänne ym. 2009) on todettu. Vertaisarviointia kohtaan tunnetaan epäluuloa, koska arvioinnin luotettavuutta, arvioijan asiantuntemusta ja omaa arviointitaitoa epäillään. Vertaisarvioinnin käyttöä aloittavan opettajan tulee tiedostaa opiskelijoiden asenteet sekä se, että vertaisarvioinnin onnistuminen edellyttää näiden asenteiden voittamista.

Toisen tutkimuskysymyksen ”Mihin opiskelijat kiinnittävät vertaisarviointia tehdessään huomiota?” kohdalla tuli esille, että vapaamuotoisessa suullisessa palautteessa pääkategoriaksi nousi ymmärrettävyyden kategoria. Tätä kriteeriä opiskelijat toivoivat myös painotettavan suullisen kielitaidon arvioinnissa. Opiskelijoiden käsityksissä ymmärrettävyys liittyi siihen, ymmärsivätkö he vertaisensa puheen, mikä tekee arvioinnista hyvin subjektiivisen. Opiskelijan oma puutteellinen kielitaito saattaa esimerkiksi aiheuttaa sen, että hän ei ymmärrä ”liian hyvin” puhuttua kieltä. Lisäksi on muistettava, että se, mitä suomalainen venäjänopiskelija ymmärtää, ei välttämättä vastaa äidinkielen puhujan ymmärtämistä. On samoin vaikea arvioida, mitkä seikat saavat puheen kuulostamaan ymmärrettävältä. Kuten Lahti (2017, 285–286; vrt. Hildén 2000, 113) toteaa, ymmärrettävyys on subjektiivinen arvio, johon voi kuulijasta riippuen vaikuttaa puhujan ääntäminen, puheen sanasto, kieliopillinen tarkkuus tai sujuvuus. Tämä sama vaihtelu tulee esille tässäkin tutkimusaineistossa, kun opiskelijat selittivät ymmärrettävyyttä ääntämisellä, sanastolla ja rakenteilla. Opiskelijoita onkin ehkä vertaispalautteessa ohjattava muiden kriteerien käyttämiseen, vaikka kielen käytön perustarkoitus voi olla viestin välittyminen. Pelkkä vertaisarvioijan toteamus, että hän ymmärtää arvioitavansa puheen, voi olla rohkaiseva kokemus kielenoppijalle, mutta ei välttämättä auta kehittämään kielitaitoa. Puhuja voisi hyötyä konkreettisista kommenteista, milloin puhe ei ollut ymmärrettävää, mikä tähän vaikutti ja miten ymmärrettävyyttä voi parantaa.

Vapaassa palautteessa vertaiset arvioivat suoritusta muillakin kriteereillä, joita olivat sujuvuus, luontevuus ja ääntäminen. Sujuvuuden he liittivät taukojen ja epäröinnin puuttumiseen (vrt. sujuvuus ajallisena, fonologisena, kvalitatiivisena ja vuorovaikutukseen liittyvänä käsitteenä, esim. Saleva 1997, 52–53). Samanlainen tulkinta oli ohjatussa palautteessa. Kun opiskelijat arvioivat oikeakielisyyttä, he eivät kiinnittäneet huomiota sanaston valintaan tai esimerkiksi kielen sopivuuteen tilanteeseen, vaan tulkitsivat oikeakielisyyden lähinnä kieliopilliseksi, tarkemmin sanottuna morfosyntaktiseksi oikeakielisyydeksi. Tähän kirjattiin myös mainintoja ääntämisestä, joka joskus katsotaankin kieliopin osaksi. Tekemämme huomiot vastaavat Lebleyn (2013, 237–238) ranskan suullisen kielitaidon itsearviointia käsittelevässä väitöskirjassaan kuvaamia kategorioita. Lebley erotti itsearvioinneista kategoriat sujuvuus (johon liittyivät taukojen puuttuminen, luontevuus, epäröimättömyys ja sopiva puhenopeus), ääntäminen ja kieliopilliset piirteet, esimerkiksi väärän sanan tai verbin käyttäminen. Myös Lebleyn tutkimuksessa opiskelijat korostivat siis melko perinteisiä kielitaidon piirteitä. Kielitaidon ja erityisesti suullisen kielitaidon määritelmästä tulisikin keskustella opiskelijoiden kanssa ennen arviointia (vrt. EVK:n toiminnallinen kielitaitonäkemys, EVK 2003).

Kun opiskelijat arvioivat toistensa suoritusta vapaasti, palaute oli epämääräistä ja kehittävä palaute puuttui lähes kokonaan. Kun ohjatussa arviointilomakkeessa pyydettiin kehitettäviä seikkoja, opiskelijat pyrkivät näitä luettelemaan. Palautetta annettiin

tässäkin tapauksessa varovaisesti ja kielteinen palaute pehmennettiin. Opiskelijat yrittävät siis olla loukkaamatta toisiaan. Tästä voi osittain johtua kokemus, että vertaispalautteesta ei hyödy, mihin myös kokemuksistaan kertoneet opiskelijat viittasivat. Vertaispalautetta käytettäessä onkin valmisteltava opiskelijat kielteisen palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen ja tehtävä esimerkiksi selväksi, että palaute kohdistuu vain arvioitavaan tilanteeseen. Vertaisarvioija voinee kuitenkin opettajaa onnistuneemmin antaa palautetta oikealla tasolla ja niin, että opiskelijan itsearvostus ei ole vaarassa (vrt. Hattie & Timperley 2007, 86), ja hänen palautteensa voidaan kokea opettajan palautetta helpommaksi vastaanottaa (vrt. Liu & Carless 2006, 285).

Oman puutteellisen kielitaidon koetaan estävän palautteen antamista esimerkiksi ääntämisestä ja rakenteista. Tämä on varmasti ongelma erityisesti alemmilla taitotasoilla, kun kieltä ei vielä hallita kovin hyvin. Ongelmaa voi pyrkiä ratkaisemaan esimerkiksi rajaamalla palautteen kohde selkeästi, eli keskittymällä eri arviointikerroilla eri piirteisiin yksi kerrallaan analyttisesti, esimerkiksi tiettyihin äänteisiin, puheen prosodisiin piirteisiin tai verbitaivutukseen. Tällöin arvioija pystynee paremmin keskittymään arviointitehtävään, koska hänen ei tarvitse kiinnittää huomiota kaikkiin puheen laadullisiin piirteisiin kerralla. Vaikka tällainen arviointi ei ole laaja-alaista, se voisi alemmilla taitotasoilla edistää tehokkaasti sekä palautetta saavan että palautetta antavan opiskelijan oppimista ja selvittää esimerkiksi opintojakson tavoitteissa olevia seikkoja. Toisaalta vertaispalaute voi olla holistista, esimerkiksi itsearvioinnissa käytettäviä taitotasoasteikkoja hyödyntävää. Näin opiskelija ei kantaisi vastuuta kielen piirteiden erittelemisestä.

Kolmannen tutkimuskysymyksen tuloksista kävi ilmi, että opiskelijoiden kokemukset vertaisarvioinnista olivat pääasiassa myönteisiä. He kokivat vertaisarvioinnin antavan hyvän kuvan siitä, miltä oma kielitaito vaikuttaa, sekä pakottavan kuuntelemaan vertaisen puhetta analyttisemmin. Yksinkertaisen lomakkeen käyttö koettiin hyväksi: ajallisesti rajatun suullisen esityksen arvioiminen on haastava tehtävä kielen ammattilaisellekin. On kuitenkin huomattava, että tulostemme mukaan opiskelijat antoivat eri tavoin palautetta. Lomake toki yhdenmukaisti ja laajensi palautetta, mutta koska käytetyt kriteerit ymmärrettiin eri tavoin, eri otsikoiden alle kirjattiin erilaisia asioita. Opiskelijoiden antamat arvosanat painottuivat parhaimpaan, mikä johtuneee puuttuneista kriteereistä. Paitsi kielitaidon käsitteen myös arviointikriteerien läpikäyminen onkin tärkeää. Parhaiten opiskelijat luultavasti sisäistäisivät arviointikriteerit, jos heidät osallistettaisiin niiden laatimiseen (esim. Liu & Carless 2006, 287–288).

Opiskelijat tiedostivat, että taito antaa palautetta on hyödyllinen taito. Kielteisesti vertaisarviointiin suhtautuneet vastaajat epäilivät arvioitsijan asiantuntevuutta. Sama epäily oli läsnä myös kahdessa muussa aineistossamme. Tulos vastaa muun muassa Elsisen (2007, 363–364) tuloksia vertaisarvioinnista kielikeskus kontekstissa sekä muita

aikaisempia tutkimustuloksia (ks. esim. Liu & Carless 2006, 285). Luotettavuuden epäily on merkittävä ongelma: käsitys luotettavuudesta on yhteydessä siihen, vaikuttaako arviointi myönteisesti oppimiseen (ks. esim. Virtanen ym. 2015, 8). Arviointiprosessissa onkin pyrittävä siihen, että opiskelijoiden toisilleen antama palaute on mahdollisimman tasalaatuista (vrt. arvioinnin laatukriteerit edellä).

Olemme edellä kuvanneet tutkimuksemme tuloksia ja niistä tekemiämme johtopäätöksiä. Tutkimus toteutettiin laadullisena sisällönanalyysinä ja aineistot olivat pienehköjä. Kyseessä on siis tapaustutkimus, jonka tarkoituksena ei ole tulosten yleistettävyys. Tulokset antavat suullisen kielitaidon vertaisarviointiin yhden näkökulman, venäjää kielikeskuksessa alemmilla tasoilla opiskelevien. Aineistonkeruutapa on varmasti vaikuttanut siihen, miten opiskelijat antoivat vertaispalautetta. Lisäksi aineistoa saatiin kerättyä vain osalta vertaisarviointia tehneiltä opiskelijoilta; kaikki eivät esimerkiksi täyttäneet palautelomaketta. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tutkijan tulkinnat ovat vaikuttaneet tuloksiin. Tutkimusaineistot ja osallistujat on kuitenkin pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, ja tulososiossa on esitelty otteita aineistosta, mikä parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. (Laadullisen sisällönanalyysin piirteistä ks. esim. Mayring 2010.)

Lopuksi

Kuten Everhard (2015b, 20) kuvaa, kasvu autonomiseen arviointiin tapahtuu vaiheittain. Vaikka yliopisto-opiskelijoilla on pitkä kielenopiskeluhistoria ja vertaisarviointi on tuttua muista opinnoista, ei vertaisarvioinnin onnistuminen kieliopinnoissa ole itsestäänselvyys. Kummallakin tutkimukseen osallistuneella ryhmällä vertaisarvioinnin toteuttamiseen oli vähän aikaa. Työskentelylle pitäisikin varata jo opetussuunnitelman tasolla tilaa. Vertaisarviointia tulisi tehdä koko opintopolun ajan, ja arviointi voi kohdistua erilaisiin tuotoksiin, esimerkiksi vaihdellen kirjallisiin ja suullisiin. Vertaisarviointia aloittaessaan opettaja voi tukea arviointiprosessia voimakkaammin ja siirtää vastuuta vähitellen opiskelijoille.

Jos käsitämme arvioinnin osana oppimista (*assessment as learning*) ja haluamme, että arviointi on opiskelijan kehittymistä ja autonomiaa tukevaa ns. kestäväää arviointia, vertaisarvioinnin sisällyttäminen arviointitapoihin on luonteva valinta. Vertaisarviointi voi varmasti edistää myös suullisen taidon kehittymistä, kun opiskelijat tottuvat alusta alkaen analysoimaan muiden opiskelijoiden ja siten myös omaa kielitaitoaan. Se voi olla hyvä väylä jatkuvaan palautteeseen, johon suuria ryhmiä opettava opettaja ei pysty. Samalla arviointi monipuolistuu: vertaispalautetta lukiessaan opettajakin löytää uusia näkökulmia opiskelijan suoritukseen. Arviointiprosessi on kuitenkin suunniteltava tarkasti. Tämäkin tutkimus osoitti, että ilman perehdyttämistä opiskelijoiden voi olla vaikea hahmottaa suulliseen kielitaitoon kuuluvia ilmiöitä. Arviointikohteet on valittava

niin, että ne ovat kullakin kielitaitotasolla oppijan arvioitavissa. Käytettyjen kriteerien ymmärtäminen on varmistettava, jotta arvioinnista olisi hyötyä kielitaidon kehittymiselle, ja opiskelijoita olisi hyvä myös osallistaa arviointikriteerien laadintaan. Opiskelijoiden tulee samaten hahmottaa koko prosessin merkitys omalle ja vertaisensa oppimiselle.

Lähteet

Crisp, G. T. (2012). Integrative assessment: Reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 33–43 <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2010.494234> (22.8.2017).

Elsinen, R. (2007). Kielikeskusopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä kielitaidon itse- ja vertaisarvioinnista. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in Learning*, 351–369. AFinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. Jyväskylä.

EVK 2003 = Eurooppalainen viitekehys (2003). *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.

Everhard, C. (2015a). Investigating Peer- and Self-Assessment of Oral Skills as Steppings-Stones to Autonomy in EFL Higher Education. Teoksessa C. J. Everhard & L. Murphy (Eds.), *Assessment and Autonomy in Language Learning*, 114–142. New York: Palgrave-Macmillan.

Everhard, C. (2015b). The Assessment-Autonomy Relationship. Teoksessa C. J. Everhard & L. Murphy (Eds.), *Assessment and Autonomy in Language Learning*, 8–34. New York: Palgrave-Macmillan.

Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2015). *Prüfen, Testen, Evaluieren*. Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts Deutsch Lehren Lernen 7. München: Klett-Langenscheidt.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Hildén, R. (2000). *Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 217. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Housen, A. & Kuiken, F. (2009). Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics* 30(4), 461–473.

Huhta, A. & Hildén, R. (2013). Kielitaidon arvioinnin metodologisia vaihtoehtoja. Teoksessa A. Räisänen (toim.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*, 159–185. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3. [Helsinki]: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/149650_Oppimisen_arvioinnin_kontekstit_ja_kaytannot_2.pdf (22.8.2017).

Huhta, A. & Takala, S. (1999). Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*, 159–185. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Lahti, L. (2017). *"Ich fand die Verbkonjugation gar nicht so schlimm!" Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender unter dem Aspekt der grammatischen Korrektheit*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<http://hdl.handle.net/10138/178039> (22.8.2017).

Leblay, T. (2013). *"Voi ei, nää on tosi hyviä verrattuna muhun!" Uudenlaisen arviointimenetelmän toimivuus ranskan suullisen kielitaidon itsearvioinnissa*. Jyväskylä studies in Humanities 211. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T. & Wager, M. (2009). Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 156–191. Helsinki: WSOYPro.

Lintunen, P. & Veivo, O. (2014). Kuinka kielitaitoa arvioidaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*, 204–221. Helsinki: Gaudeamus.

Liu, N.-F. & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.708.2822&rep=rep1&type=pdf> (22.8.2017).

LOPS 2015 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2015:48, [Helsinki]: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (22.8.2017).

Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press

Magin, D. & Helmore, P. (2001). Peer and Teacher Assessments of Oral Presentation Skills: how reliable are they? *Studies in Higher Education* 26(3), 287–298.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

McGarr, O. & Clifford, A.M. (2013). 'Just enough to make you take it seriously': exploring students' attitudes towards peer assessment. *Higher Education*, 65(6), 677–693.

McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford Introduction to Language Study. Oxford: Oxford University Press.

Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. 11–25. Helsinki: Gaudeamus.

POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96, [Helsinki]: Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (22.8.2017).

Rethinking 2006 = *Rethinking classroom assessment with purpose in mind*: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education.

<https://www.wncp.ca/media/40539/rethink.pdf> (22.8.2017).

Saleva, M. (1997). *Now They're Talking. Testing Oral Proficiency in a Language Laboratory*. Studia philologica Jyväskyläensia 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tarnanen, M., Huhta, A. & Pohjola, K. (2007). Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa Pöyhönen, S. & M.-R. Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta*, 381–412. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*, 26–44. Helsinki: Gaudeamus.

Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka* 22(1), 3–11.

<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2015/03/virtanen-ym.pdf> (22.8.2017).

Suullisen kielitaidon arviointi

Tässä osiossa haluamme selvittää ajatuksiasi suullisen kielitaidon arvioinnista kurssilla opiskeltavan kielen ja taitotason näkökulmasta. Perustele vastauksesi. Voit sisällyttää vastauksiisi kokemuksiisi kurssikielen tai jonkun muun kielen suullisen kielitaidon arvioinnista.

- * 1 Missä vaiheessa kurssia suullista kielitaitoa tulisi arvioida?
- * 2 Minkälaisilla tehtävillä suullista kielitaitoa pitäisi arvioida?
- * 3 Kenen (esim. opettaja, opiskelutoverit, opiskelija itse) tulisi arvioida suullista kielitaitoa?
- * 4 Mihin osa-alueisiin suullisen kielitaidon arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota?
- * 5 Millaisia ideoita ja toiveita sinulla on suullisen kielitaidon arvioinnista?

Palaute kyselystä

Palautetta kyselystä

Vastauksiani saa käyttää nimettömänä tutkimustarkoituksiin.
kyllä / ei

LIITE 2: Arviointilomake

Venäjän jatko 2 / kevät 2017 / suullinen esitys

Esityksen pitäjä _____
Palautteen antaja _____

1 Esittäminen ja vuorovaikutteisuus

Hyvää _____ Kehitettävää _____

2 Sujuvuus

Hyvää _____ Kehitettävää _____

3 Ilmaisun laajuus

Hyvää _____ Kehitettävää _____

4 Oikeakielisyys

Hyvää _____ Kehitettävää _____

Arvosana _____ täydennettävä / hyväksytty / hyvä

LIITE 3: Palautelomake

Venäjän jatko 2 / kevät 2017 / suullinen esitys

Lomakkeen toimivuus suullisen kielitaidon arvioinnin välineenä

+

–

Oliko vertaispalautteen antamisesta ja saamisesta hyötyä oman suullisen kielitaidon kehittämisessä?

+

–

Miten koit vertaispalautteen antamisen ja saamisen?

+

–

Itse-, vertais- ja opettajan arvioinnin suhde yliopisto-opiskelijoiden suullisen kielitaidon arvioinnissa

Eeva-Liisa Nyqvist

Denna artikel handlar om förhållandet mellan själv-, kamrat- och lärarens bedömning i en muntlig uppgift av studerandena i nordiska språk på ämnesstudienivå (n=25). Förhållandet mellan dessa tre bedömningssätt har behandlats i flera undersökningar runtom världen, men resultaten har varit tvetydiga. Reliabiliteten och validiteten av själv- och kamratbedömning har ofta ifrågasatts, eftersom studerandena har ansetts tolka bedömningskriterierna på ett helt annorlunda sätt än läraren. Dessutom har man oroat sig för att studerandena överskattar sin egen eller varandras prestationer. Å andra sidan har tidigare forskning också betonat att även lärarens bedömning alltid är subjektivt och inte borde ses som den enda "rätta" bedömningen.

Materialet består av bedömningar som samlats in på lektionstid. Varje informant har hållit en muntlig presentation på 10 minuter om ett valfritt tema som de andra studerandena, informanten själv och jag i egenskap av lärare har bedömt med hjälp av en bedömningsmatris som mäter flyt, uttal, ordförråd och grammatisk korrekthet. Medeltalen av de olika bedömningssätten har beräknats och jämförts med varandra med hjälp av *t*-testet för att granska om skillnaderna mellan de olika bedömningssätten har statistisk signifikans.

Resultaten visar att lärarens bedömning och medeltalet av kamratbedömningarna vanligen är mycket nära varandra, medan självbedömningen konstant leder till signifikant lägre bedömningar än de andra bedömningstyperna, i synnerhet när det gäller de skickligaste studerandena.

Taustaa ja tavoite

Yliopisto-opetus on kaiken kaikkiaan kehittymässä oppijakeskeisemmäksi, mutta arviointi on usein edelleen hyvin opettajajohtoista (esim. Deneen & Boud 2013). Oppijan aktiivisuutta painottava konstruktivistinen oppimiskäsitys on kuitenkin vahvistanut itse- ja vertaisarvioinnin asemaa, sillä näiden arviointitapojen katsotaan edistävän sekä opiskelijoiden substanssiosaamista että elinikäistä oppimista (esim. Boud 2000, 51). Samalla opiskelija omaksuu tärkeitä työelämätaitoja, kuten osaamisensa kriittistä tarkastelua ja palautteenantokykyä, joille ei jää sijaa, mikäli opiskelijan aina oletetaan luovuttavan arviointivastuun kokonaan opettajille (Boud & Falchikov 2006, 402). Lisäksi opiskelija tutustuu itse- ja vertaisarvioinnin myötä tieteenalaansa koskeviin tiedon kriteereihin ja oppii opiskelutovereiltaan (Asikainen, Virtanen, Postareff & Heino 2014, 197).

Kyky kehittää omaa oppimistaan sekä antaa ja ottaa vastaan palautetta mainitaan eksplisiittisesti myös Helsingin yliopiston humanististen tieteiden kandidaatin tutkinnon osaamistavoitteissa (Humanistisen tiedekunnan opetussuunnitelma – tutkintojen osaamistavoitteet 2013), joille myös maisterintutkinnon osaamistavoitteet rakentuvat. Kokemukseni mukaan opiskelijat saattavat kuitenkin kyseenalaistaa oman ja vertaistensa kyvyn arvioida tuotoksia oikeudenmukaisesti ja asiantuntevasti.

Tarkastelen tässä artikkelissa itse-, vertais- ja opettajan (tässä tapauksessa kirjoittajan) arvioinnin välistä suhdetta. Aineistoni koostuu aineopintotason käytännön ruotsin kurssilla pidettyjen suullisten esitysten arvioinneista. Opettajan arviointia on perinteisesti pidetty ”ainoana oikeana arviointina” (mm. Oscarson 1989, 2), ja itse- ja vertaisarviointeja on pidetty valideina, mikäli ne tuottavat samanlaisia arvosanoja kuin opettajan arviointi. Käytännössä on kuitenkin tärkeää muistaa, että myös opettajan arviointi on subjektiivista ja että suoritusta arvioi usein vain yksi opettaja (esim. Falchikov & Boud 1989). Price ja O’Donovan (2006) muistuttavat myös, että opettajan hiljainen tieto, ts. laajempi kokemus ja kyky verrata arvioimiaan suorituksia aiemmin arvioimiinsa, tekee opettajankin arvioinnista omalla tavallaan ”epäluotettavaa” (De Grez, Valcke & Roozen 2012, 138). Mitään arviointitapaa ei siksi voi pitää automaattisesti toisia parempana (Virtanen, Postareff & Hailikari 2015, 5), vaikka onkin kohtuullista olettaa, että opettaja kykenee koulutuksensa, kokemuksensa ja ammattietiikkansa vuoksi systemaattiseen arviointiin. Siksi valitsen tässä artikkelissa opettajan arvioinnin arviointitavaksi, johon vertaan itse- ja vertaisarviointeja.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- Millä tavoin itse- ja vertaisarviointi poikkeavat opettajan tekemästä arvioinnista?
- Vaikuttaako opiskelijan taitotaso (tässä: opettajan arvioimana) hänen itsearviointiinsa?
 - Miten opettajan arviointi ja eritasoisten opiskelijoiden itsearviointi suhteutuvat toisiinsa?

Aikaisempi tutkimus

Kaksi arvioinnin tarkastelun kannalta keskeistä käsitettä ovat reliabiliteetti eli arvioinnin tarkkuus, johdonmukaisuus ja riippumattomuus ulkoisista tekijöistä (esim. arvioitsijan terveydentilasta tai henkilöllisyydestä), ja validiteetti eli arvioinnin kyky mitata luotettavasti osaamisen tasoa (Sadler 2009; Tilastokeskus 2016ab).

Itsearviointi

Itsearvioinnin kannalta keskeisin kysymys liittyy arvioinnin validiteettiin: koska kyse on itsensä arvioinnista tietynä ajankohtana (Atjonen 2007, 83), ei kysymys esimerkiksi eri arvioitsijoiden välisestä reliabiliteetista ole relevantti. Käytännössä useimmin esitettävä kysymys lieneekin, onko mahdollista, että opiskelijat antavat itselleen tarkoituksella liian korkeita arvosanoja. Muun muassa De Grez ym. (2012, 138) ovatkin tutkimuksessaan todenneet itsearvioinnin olevan opettajan arviointia lempeämpää.

Itse- ja opettajan arvioinnin välisen suhteen tutkimus on tuottanut keskenään ristiriitaisia tuloksia: esimerkiksi AlFallay (2004) pitää arviointitapoja yhtä luotettavina, kun taas

toisten mukaan arviointitapojen välillä on vain heikko korrelaatio (esim. Campbell, Mothersbaugh, Brammer & Taylor 2001). Opiskelijat ja heidän opettajansa näyttävät ymmärtävän arviointikriteerit eri tavoin, vaikka kriteerit olisivat selkeät ja ne käytäisiin yhdessä läpi ennen arvioinnin aloittamista (Orsmond, Merry & Reiling 2002). Falchikov (2005) puolestaan katsoo osan opiskelijoista (mutta ei kaikkien) pystyvän soveltamaan itsearviointinnsaan kriteereitä samalla tavalla kuin opettaja. Toisaalta esim. Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki ja Kotkas (2006, 59) ovat todenneet juuri selkeiden kriteerien (heidän tutkimuksessaan arviointimatriisin muodossa) lisäävän itse- ja opettajan arvioinnin yhteneväisyyttä. Lisäksi Oscarson (1997, 178) uskoo itsearviointin toimivuuteen, mikäli opiskelija saa käyttöönsä valmiit kriteerit, mutta menetelmän menestyksekkäs käyttö vaatii myös harjoitusta ja soveltuu hänen mukaansa parhaiten aikuisopiskelijoille.

Opiskelijan opintomenestyksen on todettu vaikuttavan itsearviointiin: korkean taitotason opiskelijat aliarvioivat usein omat kykynsä, kun taas heikommat yliarvioivat ne (Dochy, Segers & Sluijsmans 1999). Samaten Dunning, Johnson, Ehrlinger ja Kruger (2003, 83, 85) ovat todenneet taitotasoltaan heikkojen opiskelijoiden olevan taipuvaisia yliarvioimaan kykynsä, sillä menestyksekkäs tehtävästä suoriutuminen edellyttäisi samoja tietoja ja taitoja, joiden avulla menestyksekkään suorituksen voisi tunnistaa. Heidän metakognitiivinen kykynsäkin on toisin sanoen heikko. (Kruger & Dunning 1999, 1121–1122.) Tästä syystä taitotasoltaan heikkojen opiskelijoiden voi olettaa olevan ongelmallisia myös vertaisarvioinnin kannalta. Korkean taitotason opiskelijat puolestaan pystyvät arvioimaan oman tasonsa varsin luotettavasti, mutta ovat taipuvaisia yliarvioimaan toisten taitotason (Dunning ym. 2003, 85). Eräiden tutkijoiden mukaan naiset aliarvioivat taitotasonsa todennäköisemmin kuin miehet (Langan ym. 2008, 181), ja lisäksi arvioitsijan kulttuuritaustan katsotaan vaikuttavan itsearviointiin (Oscarson 1984, teoksessa Leblay 2013, 58).

Toisen kielen oppijoita tutkittaessa (Huhta 2010, 93–94) on lisäksi havaittu kielitaidon osa-alueen vaikuttavan itsearviointiin. Suomalaiset englanninoppijat aliarvioivat kykyään tuottaa vierasta kieltä, mutta yliarvioivat herkemmin kykynsä ymmärtää sitä: mitä korkeampi taitotaso oppijalla on, sitä todennäköisemmin hän kuitenkin aliarvioi myös kuullun ymmärtämistään. Se, mihin itsearviointi keskittyy, näyttää vaikuttavan sen tarkkuuteen: Toppingin (2003) mukaan oman reaaliaikaisen suorituksen arviointi on vähemmän validia kuin esimerkiksi oman tuotoksen arviointi (Lindblom-Ylänne ym. 2006, 53), eli opiskelijan voisi olettaa suoriutuvan paremmin esimerkiksi esseensä kuin juuri pitämänsä suullisen esityksen itsearviointinnsa. Little (2005, 324) puolestaan toteaa itsearviointin soveltuvan parhaiten tilanteisiin, joissa opiskelijat eivät koe kilpailevansa keskenään eivätkä näin ollen joudu kiusaukseen yliarvioida taitotasonsa.

Lindblom-Ylänne ym. (2006, 57) ovat todenneet esseiden itsearviointin ja opettajan arvioinnin olevan keskenään varsin samankaltaisia, kun suoritusta tarkastellaan

”mekaanisista” näkökulmista (esim. tehtävän pituus ja lähdeviittausten laatiminen). Poikkeamat opettajan ja itsearviointin välillä ovat sitä vastoin suurempia sisältöä koskevissa kriteereissä, kuten kirjoittajan kriittisyyden ja itsenäisen ajattelun arvioinnissa. Myös Leblay (2013) toteaa tutkimushenkilöidensä, suomenkielisten ranskanoppijoiden (yliopisto- ja lukiotasoilla) kykenevän yleensä reliaabeliin ja validiin itsearviointiin. Hänen mukaansa suurin ongelma on kokemuksen puute, sillä se tekee arvioinnista epäjohtamukaista, mutta itsearviointi on validia ja reliaabelia, jos arvioitsija on saanut ohjausta sen suorittamiseen.

Vertaisarviointi

Opiskelijaryhmien heterogeenisuus, kuten vaihtelevat pohjatiedot, arviointikokemuksen määrä sekä pää- ja sivuaineet nostavat vertaisarvioinnin reliabiliteetin ja validiteetin pohdinnan alaisiksi. Elsinen ja Juurakko-Paavola (2006, 65) ovat todenneet korkeakoulujen ruotsinopettajien suhtautuvan vertaisarviointiin varautuneesti. Se koetaan usein yksipuoliseksi ja liian positiiviseksi, sillä opiskelijoiden on vaikea olla kriittisiä vertaisiaan kohtaan varsinkin, jos arviointi tapahtuu suullisesti ja kasvokkain. Myös Langan ym. (2005, 31) ovat todenneet monien opiskelijoiden olevan huolissaan vertaisarvioinnin anonyymiydestä, joten vertaispalaute toiminee parhaiten kirjallisena.

Tutkimukset vertaisarvioinnin suhteesta opettajan arviointiin ovat tuottaneet ristiriitaisia tuloksia samaan tapaan kuin itse- ja opettajan arvioinnin vertailutkin. Magin ja Helmore (2001, 295) totesivat monivuotisessa tutkimuksessaan vertaisten antavan jatkuvasti korkeampia arvosanoja kuin samoja suorituksia arvioineet opettajat, vaikkakin erot arvioitsijatyypin välillä kutistuivat vuosien kuluessa. Heidän mukaansa tämä kertoo opiskelijoiden heikommista arviointitaidoista, joiden vaikutusta on kuitenkin mahdollista kompensoida käyttämällä useaa vertaisarvioitsijaa, joiden arvioinneista lasketaan keskiarvo (ks. myös Hughes ja Large 1993). Myös Langan ym. (2005, 25) ovat todenneet vertaisarvioinnin johtavan noin 5 % opettajan arviota korkeampiin arvosanoihin, ja De Grez ym. (2012, 138) ovat todenneet vertaisarvioinnin tuottavan korkeampia arvosanoja kuin opettajan arviointi, mikä viittaa kokemuksen määrästä johtuvaan erilaiseen tapaan tulkita kriteereitä. Muun muassa AlFallay (2004) pitää toisaalta vertaisarviointia tulostensa perusteella käyttökelpoisena vaihtoehtona opettajan arvioinnille (ks. myös Hafner & Hafner 2003, 1519), ja Falchikov & Goldfinch (2000) katsovat selkeiden kriteerien ja hyvin suunniteltujen testaustilanteiden takaavan vertaisarvioinnin validiteetin.

Suomalaisissa tutkimuksissa vertaisarviointi näyttäytyy hyvin samankaltaisena kuin opettajan tekemä arviointi. Lindblom-Ylänteen ym. (2006, 57) tutkimuksessa todettiin opettajan ja vertaisarvioinnin suhteutuvan toisiinsa samalla tavalla kuin opettajan tekemän ja itsearviointinkin, eli vertais- ja opettajan arviointi ovat yhtenevimpiä, kun arvioidaan töiden ”mekaanisia” näkökohtia. Asikainen ym. (2014, 200) eivät löytäneet

tilastollisesti merkitseviä eroja vertaisarvioinnin ja opettajan arvioinnin välillä. He totesivat myös pää- ja sivuaineopiskelijoiden olevan yhtä päteviä vertaisarvioitsijoita.

Aineisto ja menetelmä

Tutkimukseen osallistui yhteensä 25 pohjoismaisten kielten (ruotsi toisena kotimaisena kielenä -linja) opiskelijaa kevätlukukausilla 2015 ja 2016. Heistä 20 on naisia ja viisi miehiä ja 21 pääaineopiskelijoit. Naiset ja pääaineopiskelijat dominoivat toisin sanoen aineistossa niin voimakkaasti, ettei sukupuolen tai pääaineen vaikutusta arviointiin voi analysoida luotettavasti, vaan kaikki tutkimushenkilöt on yhdistetty yhdeksi ryhmäksi.

Tutkimushenkilöt pitivät *Att tala och skriva 2 -kurssilla* 10 minuutin esitelmän ruotsiksi vapaavalintaisesta aiheesta, minkä jälkeen aiheesta keskusteltiin pienryhmissä. Arviointi keskittyi kuitenkin vain esitelmäosuuteen, jonka kuulijat, opiskelijat itse ja opettaja arvioivat tehtävää varten laaditun ruotsinkielisen arviointimatriisin (5 = erinomainen, 1 = heikko, ks. liite 1) avulla.

Myös vertaisarvioinnit tehtiin yksilötyönä, eli opiskelijat eivät keskustelleet arvioistaan keskenään arvioinnin yhteydessä – on toki mahdollista, että he keskustelivat aiheesta kurssin ulkopuolella. Opiskelijat saivat käyttää puhuessaan muistiinpanoja, mutta heitä ohjeistettiin olemaan lukematta esitelmäänsä suoraan paperista. Kaikki esityksen kuunnelleet kurssitoverit toimivat vertaisarvioitsijoina, ja heidän lukumääränsä vaihteli päivästä riippuen seitsemän ja kahdentoista välillä. Palaute annettiin numeroina opettajan jakamaan lomakkeeseen. Opiskelijat tekivät itsearviointinsa heti esitelmänsä jälkeen, ja he saivat sähköpostitse koosteen saamistaan arvioinneista (itse- ja opettajan arviointi sekä vertaisarvioinnin keskiarvot eri kriteereissä), kun kaikki esitelmät oli pidetty.

Opettajan laatiman matriisin arvosteluasteikkona on 1–5 ja arviointikriteereinä *sujuvuus, ääntäminen, sanavaraston laajuus ja oikeakielisyy*s. Kriteerit perustuvat Eurooppalaiseen viitekehykseen (CEFR 2007), ja matriisin arvosana 3 vastaa oppiaineen yleisen käytännön mukaisesti taitotasoa C.1.1¹. Opiskelijat saivat tutustua matriisiin ja esittää kysymyksiä ennen arvioinnin aloittamista.

Tutkimusmetodini on kvantitatiivinen. Olen laskenut opiskelijoiden keskiarvot eri kriteereistä kaikilla kolmella arviointitavalla ja vertaan niitä ryhmätasolla *t*-testiä (paired samples *t*-test) apuna käyttäen selvittääkseni, ovatko erot kolmen arviointityyppin ja eritasoisten opiskelijoiden välillä tilastollisesti merkitseviä. Tilastollisen merkitsevyyden

¹ Nämä ”alatasot” eivät sisälly viralliseen CEFR-skaalaan, vaan kuuluvat siitä Suomessa laadittuun sovellukseen (Opetushallitus 2017).

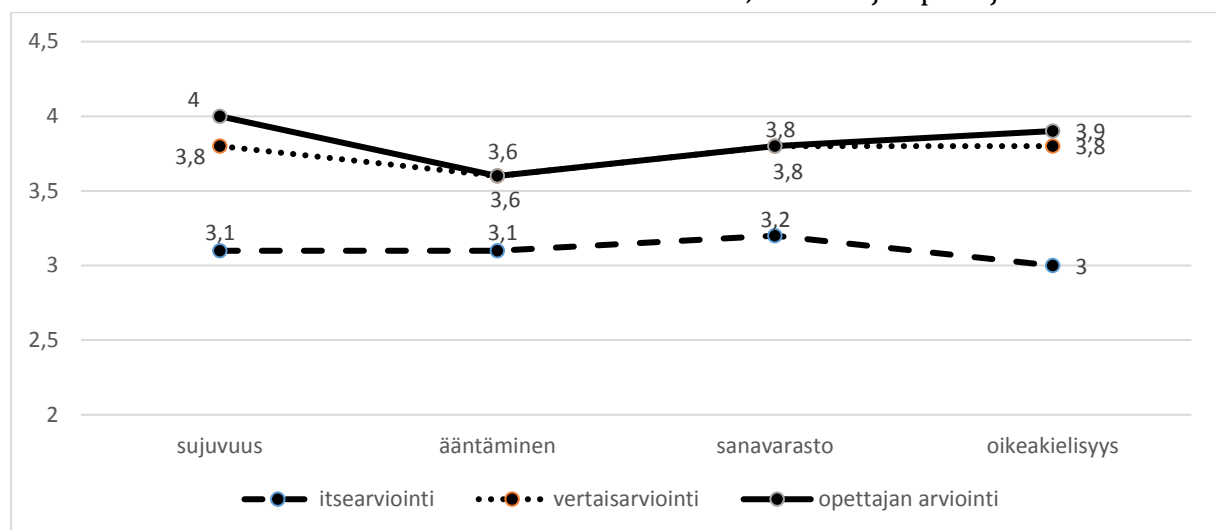
raja-arvo ($p < 0,05$) tarkoittaa käytännössä, että todennäköisyys, että keskiarvojen ero olisi sattumanvarainen, on alle viisi prosenttia.

Tulokset

Itse-, vertais- ja opettajan arvioinnin välinen suhde

Tutkimuskysymyksistäni ensimmäinen koskee eri arviointitapojen suhdetta toisiinsa. Kuvio 1 kokoaa yhteen itse-, vertais- ja opettajan arvioiden ryhmätason keskiarvot:

Kuvio 1. Arviointimatriisin kriteerien keskiarvot: itse-, vertais- ja opettajan arviointi



Kuvio 1 osoittaa vertaisarvioiden ja opettajan arvioiden olevan yhteneviä ääntämisen ja sanavaraston osalta, ja oikeakielisyydessä ja sujuvuudessaakin erot arviointitapojen välillä ovat tilastollisesti merkityksettömiä. Vertaisarviointi ei näin ollen tuota opettajan arviointia korkeampia arvosanoja (vrt. Langan 2005, 25; De Grez ym. 2012, 138), vaan jopa hieman sitä alhaisempia. Tulokset tukevat siis Maginin ja Helmoren (2001, 295) näkemystä, jonka mukaan vertaisarviointien keskiarvon laskeminen tuottaa opettajan arviointiin verrannollisen tuloksen.

Erot itsearviointin ja opettajan arvioinnin välillä sitä vastoin ovat tilastollisesti merkitseviä kaikissa kriteereissä. Näin ollen tulokseni eroavat monista aikaisemmista tutkimuksista: opiskelijat arvioivat omaa suoriutumistaan kriittisemmin kuin opettaja. Koska opettajan arviointi ja vertaisarviointi ovat hyvin yhteneviä, ovat myös itse- ja vertaisarviointien väliset erot tilastollisesti merkitseviä (ks. p :n arvot taulukossa 1 alla).

Taulukko 1. *p:n* arvot eri arviointitapoja kriteereittäin verrattaessa

Kriteeri	opettaja vs. vertaisarviointi	opettaja vs. itsearviointi	vertais- vs. itsearviointi
Sujuvuus	0,348	0,000	0,000
Ääntäminen	0,888	0,012	0,011
Sanavarasto	0,406	0,002	0,000
Oikeakielisuus	0,912	0,000	0,000

Suurimmat erot kolmen arviointitavan välillä näkyvät sujuvuudessa ja oikeakielisyydessä. Opettajan arvioiden keskiarvo on molemmissa lähes kokonaisen numeron korkeampi kuin opiskelijoiden itsearvioiden keskiarvo. Opiskelijat suhtautuvat myös vertaisarvioitsijoina keskimäärin opettajaa ankarammin kriteereihin sujuvuus ja oikeakielisuus, vaikka he opettajan arvion mukaan ovat niissä vahvempia kuin ääntämisessä. Monelle kieltenopettajalle tuttu kokemus lieneekin, että opiskelijat kokevat ongelmaksi sen tosiseikan, että suulliseen kielenkäyttöön lähes aina liittyy jonkin verran katkoksia ja epäröintiä, eli ettei puhe milloinkaan virtaa ”täydellisen sujuvana” – edes heidän puhuessaan omaa äidinkieltään. Myös Leblay (2013, 270) toteaa tutkimushenkilöidensä reagoineen voimakkaasti juuri sujuvuuteen, joten nämä tekijät tuntuvat olevan keskeisiä kielenoppijoiden käsityksissä hyvästä suullisesta kielitaidosta.

Opiskelijoiden itsearvioinnin keskiarvot ovat kaikissa kriteereissä hyvin lähellä toisiaan (3–3,2), ja keskiarvo on alimmillaan oikeakielisyydessä. Tämä saattaa johtua heidän opintojensa vaiheesta: aineopintotason kurseja suorittavat pääaineopiskelijat ovat ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoita, eivätkä siksi aina kykene hahmottamaan kielioopin roolia kommunikaation kannalta, jolloin pienetkin lipsahdukset voivat saada heidän ajatuksissaan tarpeettoman suuret mittasuhteet. Opiskelijat puolestaan arvioivat itse sanavarastonsa esitelmiensä vahvimaksi puoleksi. Tämä onkin ymmärrettävää, sillä he saivat valmistautua esityksiinsä etukäteen, luonnollisesti sanakirjoja apunaan käyttäen. Taulukko 2 alla tiivistää eri kriteerien keskiarvojen keskihajonnat eri arviointitavoissa.

Taulukko 2. Keskihajonta eri arviointitapoja verrattaessa

Kriteeri	opettajan arviointi	itsearviointi	vertaisarviointi
Sujuvuus	1,080123	0,6	0,618816
Ääntäminen	0,81035	0,781025	0,667508
Sanavarasto	0,663325	0,6245	0,589124
Oikeakielisuus	0,832666	0,454606	0,564225

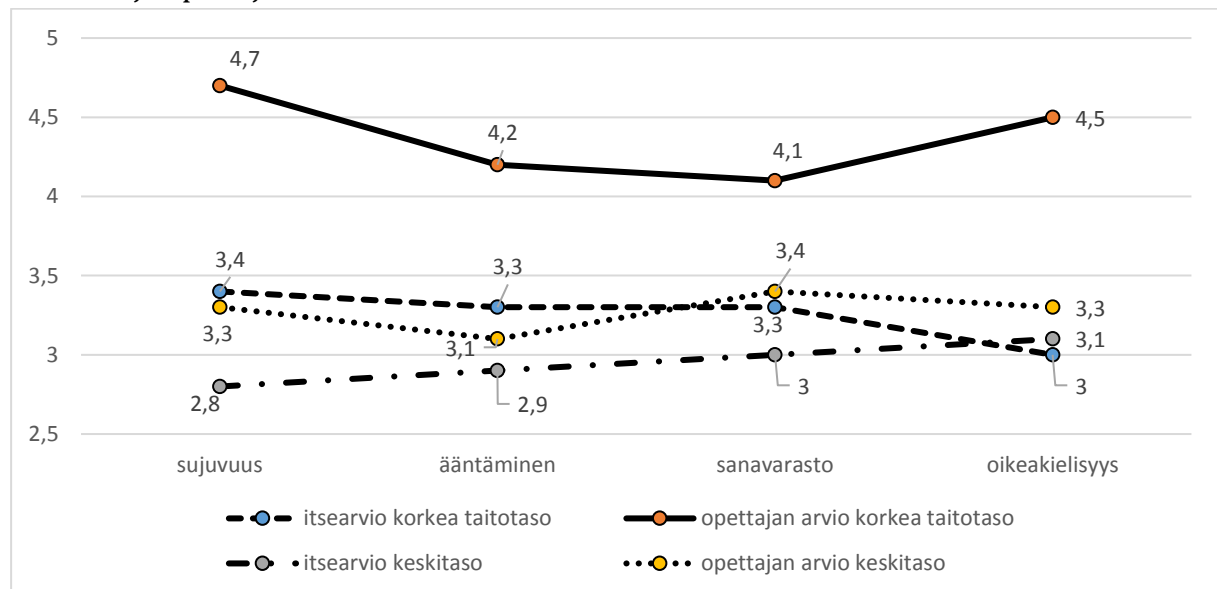
Keskihajonta on opettajan arvioinnissa suurempaa kuin itse- ja vertaisarvioinneissa kaikkia kriteereitä tarkasteltaessa. Opettaja käyttää toisin sanoen arvioinnissaan

enemmän koko skaalaa kuin opiskelijat, joiden arviot useammin rajoittuvat arvosanoihin 2–4. Hajonta on vastaavasti kaikissa kriteereissä pienintä vertaisarvioinnissa, joka poikkeaa muista tavoista siinä, että arvioitsijoita oli useita. Keskihajonta on aineistossa pienimmillään sanavarastossa, jossa myös eri arviointitapojen väliset erot ovat pienimmillään. Matalin yksittäinen keskihajonnan arvo ilmenee kuitenkin opiskelijoiden arvioidessa omaa oikeakielisyyttään: suurin osa opiskelijoista on antanut itselleen arvosanan 3.

Taitotason vaikutus itsearviointiin

Aikaisempi tutkimus on osoittanut opiskelijoiden taitotason vaikuttavan itsearviointiin (esim. Dochy ym. 1999; Dunning ym. 2003). Kuvio 2 alla kokoaa yhteen taitotasoltaan parhaiden opiskelijoiden (kaikkien kriteerien keskiarvo $\geq 4,0$ opettajan arvioinnissa, $n = 13$) ja keskitason (keskiarvo $< 4,0$; $n = 12$) opiskelijoiden itsearviointit ja opettajan arviointit. Käytän seuraavassa ilmauksia ”taitotasoltaan parhaat” ja ”keskitason opiskelijat”, sillä vain kolmen opiskelijan keskiarvo on opettajan arvioinnissa $< 3,0$. Heidät on jätetty kokonaan pois alla olevasta analyysistä. Näin ollen tutkimushenkilöitteni joukossa ei varsinaisesti ole heikkoja opiskelijoita, eivätkä tulokseni siksi ole aivan vertailukelpoisia ”hyviä” ja ”heikkoja” opiskelijoita vertaavien ulkomaisten tutkimusten kanssa.

Kuvio 2. Taitotasoltaan parhaiden ja keskitason opiskelijoiden itsearviointit suhteessa toisiinsa ja opettajan arviointiin



Kuvio 2 osoittaa taitotasoltaan parhaiden opiskelijoiden arvioivan tasonsa keskimäärin korkeammaksi kuin keskitason opiskelijat. Ero on sujuvuudessa myös tilastollisesti

merkitsevä ($p = 0,027$). Poikkeuksen tekee oikeakielisyyys, jossa keskitason opiskelijoiden keskiarvo on 3,1 ja taitotasoltaan parhaiden opiskelijoiden keskiarvo on 3. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä, mutta saattaa kuitenkin heijastella Dunningin ym. (2003) kuvaamaa ilmiötä: taitotasoltaan heikommät opiskelijat arvioivat suoriutumistaan positiivisemmin.

Kun opiskelijaryhmien itsearviointeja verrataan opettajan arviointiin, voidaan ensinnäkin todeta, että opettajan arvioinnit ovat ryhmätasolla aina korkeampia kuin itsearviointit. Erot itse- ja opettajan arvioinnin välillä ovat pienemmät opiskelijoilla, joiden keskiarvo on $< 4,0$, eivätkä ne myöskään ole tilastollisesti merkitseviä. Opettajan arvioinnit ovat sitä vastoin tilastollisesti merkitsevästi korkeampia kuin taitotasoltaan parhaiden opiskelijoiden itsearviointit kaikissa neljässä kriteerissä ($p = 0,000$; $0,020$; $0,006$ ja $0,000$). Näin ollen tulokset poikkeavat Dunningin ym. (2003, 85) tuloksista: tutkimukseni taitotasoltaan parhaat opiskelijat arvioivat taitotasonsa järjestelmällisesti selkeästi heikommaksi kuin opettaja, kun taas keskitason opiskelijoiden itsearviointi on lähempänä opettajan arviota.

Pohdinta

Tutkimukseni tavoite oli selvittää, kuinka yliopisto-opiskelijoiden itse- ja vertaisarviointi suhteutuvat opettajan arviointiin. Keskeinen tulos on, että opiskelijoiden itsearviointi tuottaa tilastollisesti merkitsevästi matalampia arvosanoja kuin opettajan arviointi ja vertaisarviointi. Opettajan arviointi ja vertaisarviointi tuottavat toisaalta ryhmätasolla yhteneviä tuloksia, mutta opettajan arviointi tuottaa aina korkeimmat arvosanat. Erot ovat suurimmillaan sujuvuudessa ja oikeakielisyydessä, joihin kieltenopiskelijat usein suhtautuvat hyvin tunnontarkasti. Lisäksi on muistettava, että pohjoismaisten kielten opiskelijat opiskelevat kieltä valmistuakseen sen asiantuntijaksi, kun taas kielikeskusten pakollisia kursseja suorittavat näkevät kielen todennäköisemmin ennen kaikkea kommunikaation välineenä ja saattavat suhtautua oikeakielisyyteen jokseenkin marginaalisena ilmiönä ja siksi myös yliarvioida omaa kielitaitoaan. Toisaalta on mahdollista, että molemmat opiskelijaryhmät suhtautuvat sujuvuuteen samalla tavalla. Kieliä ainelaitoksilla ja kielikeskuksissa opiskelevien eroja olisi mielenkiintoista tutkia jatkossa enemmän.

Tulokseni poikkeavat ulkomaisista tutkimuksista, joissa opiskelijoiden on usein todettu antavan itselleen ja toisilleen liian hyviä arvosanoja (esim. De Grez ym. 2012; Langan ym. 2005; Magin & Helmore 2001). Ongelman on katsottu olevan erityisen suuri taitotasoltaan heikoilla opiskelijoilla (Dunning ym. 2003). Omassa aineistossani keskitason opiskelijat arvioivat kuitenkin osaamistaan melko samalle tasolle kuin opettajakin, kun taas taitotasoltaan parhaiden opiskelijoiden arviot omasta osaamisestaan ovat tilastollisesti merkitsevästi matalampia kuin opettajan. Näin ollen

näyttää siltä, että keskitason opiskelijoiden itsearviointi on realistisempaa – mikäli opettajan arviointi nähdään normina – kuin korkeamman taitotason saavuttaneiden opiskelijoiden itsearviointi, sillä viimeksi mainittujen näyttää olevan jossain määrin vaikeaa tunnistaa vahvuuksiaan. Ilmiö selittyy jossain määrin sillä, että pääaineopiskelijoiden enemmistö on ensimmäisen vuoden opiskelijoita: opiskelijat ovat usein opintojensa alussa huolissaan oman kielitaitonsa riittävydestä.

Itsearviointia koskevat tulokset poikkeavat jossain määrin myös Lindblom-Ylanteen ym. (2006) tuloksista, joiden mukaan itsearviointi ja opettajan arviointi ovat tietyissä kriteereissä varsin samankaltaisia. On kuitenkin muistettava, että Lindblom-Ylänne ym. tutkivat kirjallisten tuotosten arviointia, joka on hyvin erilaista kuin suullisten esitysten arviointi, joka on tehtävä nopeasti ja reaaliajassa. Heidän käyttämänsä kriteeritkin poikkeavat tässä tutkimuksessa käytetyistä. Lisäksi on huomioitava, että enemmistö tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista on naisia, joiden on todettu aliarvioivan herkemmin taitojaan (Langan ym. 2008), mutta myös opiskelijoiden kulttuuristausta saattaa vaikuttaa tuloksiin: oman osaamisen korostamista on Suomessa perinteisesti pidetty sopimattomana.

Vertaisarvioinnin tulokset ovat toisaalta varsin samanlaisia kuin Lindblom-Ylanteen ym. (2006) ja Asikaisen ym. (2014) tutkimuksissa, vaikkakin jälleen on korostettava, että viimeksi mainituissa tutkimuksissa arvioitiin kirjallisia tuotoksia. Aikaisemmissa tutkimuksissa niin Suomessa (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006) kuin ulkomailakin (esim. De Grez ym. 2012; Langan ym. 2005) vertaisarvioinnin on katsottu tuottavan opettajan arviointia korkeampia tuloksia, mutta tulokseni perusteella vertaisarviointi on reliaabelia ja näin ollen varteenotettava vaihtoehto, kun vertaisarvioitsijoita on useita, ja heidän arvioistaan lasketaan keskiarvo (vrt. Magin & Helmore 2001). Vaikka tulokseni osoittavat itsearviointin poikkeavan huomattavasti opettajan arvioinnista, ne eivät tarkoita, että itsearviointin käyttöä tulisi välttää opetuksessa. Itsearviointia tulisi käyttää pikemminkin nykyistä enemmän: itsearviointikyvyn kehittyminenhan edellyttää paljon harjoitusta.

Tutkimusaineistoni pieni koko asettaa kaikesta huolimatta rajat tulosten yleistettävyydelle: enemmistö tutkimukseen osallistuneista 25 opiskelijasta on naisia, he edustavat kaikki samaa yliopistoa ja vain aineopintotasoa, ja valtaosa heistä on pääaineopiskelijoita. Näin ollen tutkimukseni on nähtävä ennen kaikkea pilottitutkimuksena. Suurempi osallistujamäärä ja tutkimushenkilöiden tasaisempi sukupuolijakauma mahdollistaisivat laajempien johtopäätösten tekemisen.

Lähteet

AlFallay, I. (2004). The role of some selected psychological and personality traits of the rater in the accuracy of self- and peer-assessment. *System*, 32(3), 407–425.

Asikainen, H., Virtanen, V., Postareff, L. & Heino P. (2014). The validity and student's experiences of peer assessment in a large introductory class of gene technology. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 197–205.

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment. Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.

Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413.

Campbell, K., Mothersbaugh, D., Brammer, C. & Taylor, T. (2001). Peer versus self-assessment of oral business presentation performance. *Business Communication Quarterly*, 64(3), 23–42.

CEFR 2007 = *Gemensam europeisk referensram för språk. Lärande undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket.

De Grez, L., Valcke, M. & Roozen, I. (2012). How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments? *Active Learning in Higher Education*, 13(2), 129–142.

Deneen, C. & Boud, D. (2013). Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(5), 577–591.

Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer- and coassessment in higher education: A Review, *Studies in Higher Education*, 24(3), 331–51.

Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J. & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current directions in psychological science*, 12(3), 83–87.

Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. (2006). *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 4/2006. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. New York: RoutledgeFalmer.

Falchikov, N. & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395–430.

Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education. A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287–322.

Hafner, J. & Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509–1528.

Humanistisen tiedekunnan opetussuunnitelma – tutkintojen osaamistavoitteet (2013). <https://flamma.helsinki.fi/portal/units/hum?nfpb=true&pageLabel=P10204768441364994746857&contentId=HY291731&placeId=HY291708&lang=fi> (22.3.2016).

Hughes, I. & Large, B. (1993). Staff and peer-group assessment of oral communication skills. *Studies in Higher Education*, 18(3), 379–385.

Huhta, A. (2010). *Innovations in diagnostic assessment and feedback: an analysis of the usefulness of the Dialang language assessment system*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.

Langan, A., Wheeler, C., Shaw, E., Haines, B., Cullen, W., Boyle, J., Penney, D., Oldekop, J., Ashcroft, C., Lockett, L. & Preziosi, R. (2005). Peer assessment of oral presentations: Effects of student gender, university affiliation and participation in the development of assessment criteria. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(1), 21–34.

Langan, A., Shaker, D., Cullen, W., Penney, D., Preziosi, R. & Wheeler, C. (2008). Relationships between student characteristics and self-, peer and tutor evaluations of oral presentations. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(2), 179–190.

Leblay, T. (2013). *"Voi ei, nää on tosi hyviä verrattuna muhun!" Uudenlaisen arviointimenetelmän toimivuus ranskan suullisen kielitaidon itsearviointissa*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies of Humanities.

Lindblom-Ylänne, S., Pihlajamäki, H. & Kotkas, T. (2006). Self-, peer- and teacher-assessment of student essays. *Active learning in higher education*, 7(1), 51–62.

Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), 321–336.

Magin, D. & Helmore, P. (2001). Peer and teacher assessments of oral presentation skills: how reliable are they? *Studies in Higher Education*, 26(3), 287–298.

Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2002). The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer- and self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309–323.

Oscarson, M. (1984). *Self-Assessment of Foreign Language Skills: A Survey of Research and Development Work*. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.

Oscarson, M. (1989). Self-Assessment of Language Proficiency: Rationale and Applications. *Language Testing*, 6(1), 1–13.

Oscarson, M. (1997). Self-assessment of foreign and second language proficiency. In C. Clapham & D. Corson (Eds.), *Language Testing and Assessment 7. The encyclopedia of language and education*, 175–187. Dordrecht: Kluwer Academic.

Opetushallitus (2017) = <http://www02.oph.fi/ops/taitotasoasteikko.pdf> (1.8.2017).

Price, M. & O'Donovan, B. (2006). Improving performance through enhancing student understanding of criteria and feedback. In C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education*, 100–109. London: Routledge.

Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 157–179.

Tilastokeskus (2016a) = <http://www.stat.fi/meta/kas/reliabiliteetti.html> (1.8.2017).

Tilastokeskus (2016b) = <http://www.stat.fi/meta/kas/validiteetti.html> (1.8.2017).

Topping, K. (2003). Self- and peer-assessment in school and university: reliability, validity and utility. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*, 55–87. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka*, 22(1), 3–11.
<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2015/03/virtanen-ym.pdf>
(6.9.2017).

LIITE 1: Arviointimatriisi

	5	4	3	2	1
Flyt	Uttrycker sig mycket flytande, spontant och utan ansträngning.	starkare än 3 men svagare än 5	Uttrycker sig flytande, spontant och utan ansträngning.	starkare än 1 men svagare än 3	Talar sammanhängande och har ganska jämnt tempo. Kan ibland tveka när hen letar efter satsmönster och ha några märkbara pauser.
Uttal	Kan variera intonationen och betona korrekt för att uttrycka även små nyanser. Behärskar de svåra språkljuden (såsom [b, d, g], [ʃ], [tʃ], [ö+r], [e/ä+r]) fullständigt.	”	Kan variera intonationen och betona korrekt för att uttrycka även små nyanser. Behärskar de svåra språkljuden (såsom [b, d, g], [ʃ], [tʃ], [ö+r], [e/ä+r]) praktiskt taget fullständigt.	”	Har tillägnat sig ett tydligt och naturligt uttal och en naturlig intonation. Några uttalsfel förekommer.
Ordförråd	Har ett så stort ordförråd att lyssnaren knappt märker omformuleringarna. Inte ens krävande teman stör flytet.	”	Har ett så stort ordförråd att hen kan utan problem använda omformuleringar. Ett krävande tema kan dock lite störa flytet.	”	Har ett så stort ordförråd att problemen med omformuleringarna märks bara ibland. Krävande teman stör dock flytet.
Grammatisk korrekthet	Behärskar grammatiken så gott som utan fel.	”	Behärskar grammatiken utan större fel och kan vid behov korrigera sig själv.	”	Behärskar grammatiken utan fel som skulle leda till missförstånd och kan oftast korrigera sig själv. Använder dock enkla, korta fraser.

Opettajien arviointia kurssiassistenttitoiminnasta

Suvi Punkkinen & Nina Sulonen

This article discusses the Course Assistant Programme offered by the University of Helsinki Language Centre from the teachers' perspective. Teachers who have been involved in the programme since its beginning were asked to evaluate how having course assistants in their courses has affected their teaching. This data was collected in spring 2017 via an electronic questionnaire. The results show that the Course Assistant Programme has become an essential part of the Language Centre by enriching its teaching and learning processes and by making the learning environment more international. For teachers, the programme is time consuming, but it has many advantages. Its best contribution to teaching is authenticity. The programme has also made the feedback process more complex in that it includes three groups: the students, the teacher and the course assistant.

Johdanto

Helsingin yliopiston kielikeskuksella on ollut kurssiassistenttitoimintaa keväästä 2014 lähtien. Se tarjoaa Helsingin yliopiston kansainvälisille vaihto- ja tutkinto-opiskelijoille mahdollisuuden toimia äidinkielenä vertaistukena paikallisille opiskelijoille Kielikeskuksen kursseilla. Toiminnan tavoitteita ovat kansainvälisten opiskelijoiden integrointi yliopistoyhteisöön, paikallisten opiskelijoiden kotikansainvälistyminen, kielten opetuksen monimuotoistaminen sekä mahdollisuus tuoda kansainväliset opiskelijat yhteen paikallisten opiskelijoiden kanssa. Kurssiassistentteja on miltei kaikissa Kielikeskuksessa opetettavissa kielissä, yhteensä 70–90 assistenttia lukuvuodessa (Sulonen 2016).

Tässä artikkelissa käsittelemme kurssiassistenttitoimintaa siinä mukana olevien opettajien näkökulmasta. Kirjoittajat ovat yksi Kielikeskuksen ranskanopettajista ja kurssiassistenttitoiminnan koordinaattori. Artikkelitarkastelee opettajien arviointia kurssiassistenttitoiminnasta, ennen kaikkea sen vaikutusta opetukseen, sekä toiminnan palautekäytänteitä. Artikkelit perustuu aineistoon, joka kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella alkukevästä 2017.

Esittelemme artikkelissa ensin työme teoreettisen viitekehyksen, jonka valossa käsittelemme aineistomme kyselyme teemojen mukaisesti. Lopuksi pohdimme kurssiassistenttitoiminnan kehittämistä saamiemme tulosten pohjalta. Aiemmin Helsingin yliopiston kielikeskuksen kurssiassistenttitoiminnasta on kirjoitettu assistenttien ja paikallisten opiskelijoiden näkökulmasta (Sulonen 2016) sekä Kielikeskuksen ranskanopetukseen liittyen (Punkkinen 2016).

Opiskelijalähtöinen ja kansainvälinen oppimisympäristö

Tämän artikkelin teoreettisena viitekehyksenä ovat tulevaisuuden avaintaidot ja oppimisympäristöt. Kurssiassistenttitoiminta tukee Helsingin yliopiston strategiaa (Helsingin yliopiston strategia 2017–2020), jonka kolme päätavoitetta ovat: 1) luova, kansainvälinen oppimisen ja huippututkimuksen ympäristö, 2) opiskelija keskiöön ja 3) uusiutumisen mahdollistavat voimavarat. Strategian mukaan yliopistojen pitää pystyä kehittämään koulutusta tulevaisuuden osaamis- ja työelämätarpeiden mukaan. Nopeasti muuttuvassa maailmassa tulevaisuudessa tarvittavia taitokokonaisuuksia on pohdittava enemmän kuin koskaan. Keskeisiä avaintaitoja ovat mm. viestintä äidinkielellä, viestintä vierailla kielillä, tietoisuus kulttuurista ja kulttuurin ilmaisumuodot (Harju 2014, 36–37).

Kieli- ja kulttuuritietoisuuden on nostanut esiin jo aiemmin Eurooppalainen viitekehys (2003, 153), jonka mukaan kyse on kieleen ja sen käyttöön liittyvästä herkkyydestä. Tämän ymmärryksen ja tiedon avulla uuden kielen oppiminen on rikastuttava kokemus, joka laajentaa opiskelijan jo olemassa olevaa tietoisuutta kielestä (Eurooppalainen viitekehys 2003, 153). Kulttuurienvälinen tietoisuus on oman ja kohdekielen kulttuurin suhteen tuntemista, johon kuuluu yhtäläisyyksien ja erojen tunnistaminen, ymmärrys alueellisista ja sosiaalisista vaihteluista sekä kyky peilata omaa yhteisöään toisen kulttuurin näkökulmasta (Eurooppalainen viitekehys 2003, 149).

Oppimisympäristöillä on suuri merkitys oppimiselle. Keskeistä on kiinnittää huomio opetuksen eri osatekijöihin: opetuskäytänteisiin, opiskelijan toimintaan ja asemaan sekä oppimisympäristön määritelmään (Harju 2014, 36–44). Oppimisympäristö voi olla fyysinen luokkahuone tai verkkoympäristö mutta myös laajemmin siihen kuuluvat ihmiset, fyysiset ja teknologiset tilat sekä tilojen ja yksilöiden vuorovaikutussuhteet (Multisilta ym. 2014, 287). Mikkonen ym. (2012, 5) pohtivat osuvasti sitä, mikä tekee ympäristöstä oppimisympäristön, sekä sitä, onko olemassa ympäristöjä, jotka eivät voisi olla oppimisympäristöjä. Oppimisympäristö käsittää kaiken fyysisistä olosuhteista opiskelijoiden väliseen kanssakäymiseen, kansainvälisyyden, oppijalähtöisyyden, opetuksen ja oppimisen laajentumisen luokkahuoneen ulkopuolelle sekä tietotekniikan pedagogisen hyödyntämisen (Mikkonen ym. 2012, 5).

Avoin suhde opettajaan ja uskallus kysyä sekä esittää omia mielipiteitään on tärkeää oppimisen näkökulmasta. Uuden oivaltaminen on keskeinen osa oppimislähtöisessä opetuksessa (Postareff et al. 2009, 46–54). Tämä on olennaista myös kansainvälisen oppimisympäristön ja kurssiassistenttitoiminnan näkökulmasta. Äidinkielen ja paikallisen opiskelijan kohtaaminen luo usein hyvän yhteistyön lisäksi myös rakentavia jännitteitä, jotka kuuluvat asiaan, sillä ihanteellinen oppimisympäristö haastaa opiskelijaa jatkuvaan kehittymiseen (Lindblom-Ylänne et al. 2009, 73). Paikallinen opiskelija saattaa jännittää puhumista assistentin kanssa etenkin kurssin alussa, jolloin opettajan rooli motivaattorina ja kannustajana on erityisen tärkeä.

Olennainen osa suotuisaa oppimisympäristöä ja oppimistaitoja on myös rakentava palautteen antaminen. Palaute ja sen antamisen tapa, etenkin keskittyminen onnistumisiin, on suotuisan oppimisilmapiirin olennainen tekijä (Numminen & Talvio 2009, 125). Välittömän palautteen antaminen on hyvä käytäntö, joka vahvistaa kurssiassistentin roolia ja on omiaan lisäämään myös yleisesti myönteistä ilmapiiriä tunnilla. Numminen ja Talvio (2009, 125) muistuttavat, että rakentavan palautteen kulmakivi on kuunteleminen.

Tutkimusaineisto

Tutkimuksemme sijoittuu laadullisen tapaustutkimuksen piiriin. Tutkimuksemme tarkoitus on kuvata, analysoida ja tulkita opettajien kokemuksia kurssiassistenttitoiminnasta. Kielikeskuksen opettajia pyydettiin arvioimaan toimintaa sähköisellä kyselylomakkeella (liite 1) alkukevästä 2017. Kyselyssä heiltä pyydettiin itsearviointia toimintaan liittyen sekä yleisesti että erityisesti oman opetuksensa näkökulmasta toiminnan alusta lähtien. Opettajia pyydettiin pohtimaan tarkemmin sitä, millaista palautetta opiskelijat ja kurssiassistentit ovat antaneet toiminnasta sekä sitä, miten ja millaista palautetta opettajat itse antavat kurssiassistentteilleen.

Kysely lähetettiin 28 opettajalle, ja siihen vastasi 13 eri kielten opettajaa (ranska, saksa, tanska, venäjä, japani, italia). Suurin osa vastanneista opettajista on ollut toiminnassa mukana sen suunnitteluvaiheista saakka. Jäljempänä vastaajat on numeroitu (esim. V1 = vastaaja 1). Tässä artikkelissa käsittelemme keräämäämme aineistoa neljän pääteeman kautta: 1) kurssiassistenttien rooli ja tehtävät opetuksessa, 2) kurssiassistenttitoiminnan integrointi ja vaikutus opetukseen, 3) palautteen antaminen ja saaminen kurssiassistenttitoiminnassa sekä 4) kurssiassistenttitoiminnan kehittäminen.

Kurssiassistenttien rooli ja tehtävät opetuksessa

Kurssiassistentit on integroitu vahvasti Kielikeskuksen kansainväliseen oppimisympäristöön. Useimmilla kyselyyn vastanneilla opettajilla on assistentteja kaikilla kursseillaan eri taitotasoilla, ja monesti useampikin assistentti on paikalla samaan aikaan luokahuoneessa. Kurssiassistentit ovat monessa mukana, esimerkiksi:

[...] kierrellessään pienryhmissä auttamassa ja osallistumassa tehtävien tekoon ja aktiviteetteihin – parhaiten silloin kun tutustuvat opiskelijoihin ja ovat aidosti osa ryhmää - täydentäessään opettajan puheita pyynnöstä ja spontaanisti (joidenkin kanssa se sujuu kuin tanssi, tulee flow-hetkiä), korjatessaan esim. osan kirjoitelmista. (V10)

Kurssiassistentin rooli kurssilla ja luokkahuoneessa riippuu pitkälti hänestä itsestään sekä kurssin taitotasosta. Assistentin rooli myös muuttuu ja muokkautuu kurssin aikana, kun hän saa itsevarmuutta ja kokemusta, kun paikalliset opiskelijat tottuvat häneen ja kun yhteistyö opettajan kanssa rutinoituu. Kurssiassistentit toimivat ääntämis- ja keskusteluapuna luokkahuoneessa ja sen ulkopuolisten pienryhmien vetäjinä. He auttavat paikallisia opiskelijoita lukemisessa ja tukevat keskusteluharjoituksissa ryhmissä tai pareittain. He keskustelevat vapaasti opiskelijoiden kanssa, neuvovat, kun tehdään tehtäviä, ovat roolileikeissä osallistujina ja mukana suullisissa kokeissa. Juuri suullisen kielitaidon tukeminen on kurssiassistentin keskeinen tehtävä:

Pääpaino on ollut suullisen kielitaidon harjoittelussa (ääntäminen ja keskustelutaidot), mutta assistentit ovat tehneet monenlaista muutakin työtä, mm. pitäneet alustuksia, esitelleet omaa kulttuuriaan, osallistuneet suullisiin kokeisiin jne.
(V13)

Kurssiassistentit avustavat yleisessä tuntityöskentelyssä, antavat palautetta opiskelijoiden kirjallisista tai suullisista töistä, ovat apuna elokuvien analysoimisessa tai ohjaavat keskusteluja Moodle-alustalla. Kurssiassistentit tuovat vahvasti kulttuuritietoutta kurssille. He voivat pitää esitelmiä omaan kulttuuriinsa tai omiin opintoihinsa liittyen, kurssiassistentin oman kiinnostuksen mukaan.

Kurssiassistenttien rooliin liittyen selvitimme kyselyssämme myös, miten opettajat arvioivat assistentin roolia opetuksessaan ja kursseillaan. Opettajat pystyivät valitsemaan kolmesta vaihtoehdosta yhden tai useampia kurssiassistentin rooliin liittyen: 1. apuopettaja (opettajan kiinteä työpari), 2. tuutori (opettajan ja opiskelijan väliin sijoittuva apuohjaaja), 3. vertaisopiskelija. Aineistosta nousi esille, että assistentit ovat toimineet lähinnä tuutoreina tai apuopettajina. Kaikista (N = 13) vastanneista 12 piti kurssiassistentin roolia tuutorina, eli opettajan ja opiskelijan väliin sijoittuvana apuohjaajana, seitsemän näki kurssiassistentin myös apuopettajana ja yksi myös vertaisopiskelijana. Kurssiassistentti koetaan pitkälti siis opettajan ja ohjaajan välimaastoon sijoittuvana toimijana, minkä voidaan ajatella hälventävän opettajan ja opiskelijoiden välistä roolijakoa (Repo-Kaarento et al. 2009, 120). Eräs kyselyyn vastannut opettaja (V3) totesikin, että paikalliset opiskelijat saavat paljon enemmän mahdollisuuksia puhua opiskelemaansa kieltä ja luoda jopa kontakteja kyseiseen maahan. Kurssiassistentti vaikuttaa myös luokan ilmapiiriin: "[...] tunnelma on aivan erilainen, kun toinen ohjaaja apuna on opiskelija" (V2).

Kurssiassistenttitoiminnan integrointi ja vaikutus opetukseen

Kurssiassistenttitoiminta lisää omalta osaltaan oppimisympäristön kansainvälisyyttä sekä monimuotoistaa opettajan ja paikallisten opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta. Kielikeskus on aina ollut monitieteinen kohtaamispaikka kootessaan eri alojen ja

kampusten opiskelijat yhteen. Siinä missä opiskelijoiden kohtaaminen on kuitenkin tapahtunut lähinnä kansallisesti, kurssiassistenttitoiminta on laajentanut keskinäiset kohtaamiset kansainvälisemmälle tasolle. Tämä laajentaa kielten oppimisympäristöä ja tukee monipuolisesti kielenopiskelua. Paikalliset opiskelijat saavat assistentin kanssa toimiessaan lisää itsevarmuutta. Onnistuessaan äidinkielen puhujan kanssa luokkahuoneessa he saavat varmuutta toimia myöhemmin, kun he matkustavat kohdekieliseen maahan. Aineistosta nousi vahvasti esille, että kurssiassistentit tuovat mukanaan opiskelijoiden ikäisen ihmisen näkökulman omasta maastaan. Paikalliset opiskelijat kuulevat monenlaista ääntämistä ja tutustuvat konkreettisesti opiskelemaansa kielen edustajaan.

Opiskelijat saavat aidon kokemuksen viestinnästä kohdekielellä, rohkaistuvat käyttämään kieltä ja saavat assistentista myös ikäisensä harjoittelukumppanin. Assistentit usein toteavat, että kahdenkeskisissä keskusteluissa opiskelijat selviytyvät hyvin, kun taas minun kanssani keskustellessaan he pikemminkin arkailevat. Jotkut assistenteista raportoivat hyvinkin tarkasti sitä, missä opiskelijoilla on ongelmia, joten heidän kauttaan voin saada arvokasta ymmärrystä siitä, mikä opiskelijoista tuntuu vaikealta. (V13)

Kielikeskuksen opettajille kurssiassistenttitoiminta on tarjonnut uuden mahdollisuuden oppimisympäristöjen laajentamiseen ja sitä kautta myös omaan ammatilliseen kehittymiseen. Kysyimme opettajilta, mikä on viime vuosien aikana ollut heille kurssiassistenttitoiminnan tärkein anti, sekä miten toiminta on mahdollisesti muuttanut heidän opetustaan. Eräs opettaja (V4) toteaa tarkemmin määrittelemättä saaneensa valtavasti tukea opetukseensa. Toinen kertoo alkaneensa suunnitella opetuksensa niin, että assistentti on osa sitä, mikä mahdollistaa uudenlaisen työnjaon (V5). Mitä tämä opettajan saama tuki tarkemmin on, ja mikä on kurssiassistenttitoiminnan kielenopetusta kehittävä lisäarvo?

Vastausten perusteella kurssiassistenttitoiminnan tärkein anti kielen opettajalle on autenttisuus, joka tekee opiskeltavasta kielestä elävän. Erään vastaajan mukaan (V4) kurssiassistentti on elävä malli, jota voi käyttää monessa eri tilanteissa opetuksessa. Tunnit ovat usean opettajan mukaan elävämpiä kurssiassistenttien kanssa, ja kielen opiskelusta tulee aidompaa. Vastaaja 12 toteaa vuorovaikutustilanteiden lisääntyneen tunneillaan. Suora, luonnollinen suullisen kielitaidon harjoittelu on saanut enemmän sijaa (V7), mikä on omiaan kehittämään sekä opiskelijoiden, opettajan että kurssiassistenttien viestintäkompetensseja. Kaksi vastaajista (V6 ja V13) on huomannut keskustelun sujuvan rohkeammin paikallisten opiskelijoiden ja kurssiassistenttien välillä. Vaikka kurssiassistenttien läsnäolo on alkuun haastavaa, opiskelijat näyttävät opettajien havaintojen mukaan uskaltavan käyttää kieltä kurssiassistenttien kanssa enemmän ja vapaammin kurssin edetessä:

Opiskelijat saavat aidon kokemuksen viestinnästä kohdekielellä, rohkaistuvat käyttämään kieltä ja saavat assistentista myös ikäisensä harjoittelukumppanin. (V13)

Monissa tapauksissa luokassa luotu kontakti jatkuu luokkahuoneen ulkopuolellakin luontevasti:

Hienoa on ollut myös huomata, että joillakin kursseilla on syntynyt ystävyyssuhteita assistenttien ja opiskelijoiden välillä, esim. tunnin jälkeen on lähdetty kahville. (V5)

Tällöin vieraan kielen opiskelu on saavuttanut sen, mihin se Kielikeskuksen käytännöllisessä lähestymistavassa tähtää. Eräs opettaja (V6) mainitsee vuorovaikutuskokemuksen tuovan elämyksellisen elementin oppimiseen. Elävä kielen käyttö irrottaa sekä opettajan että opiskelijat liiallisesta oppikirjasidonnaisuudesta ja ainoan oikean vastauksen etsimisestä:

Erään opiskelijan tavoin voin todeta, että assistentti tekee kielestä elävää. Kieli ei ole enää pelkästään kirjasta opiskeltava ilmiö, eikä kirjan malli ainoa kielenkäytön malli. (V13)

Kurssiassistentin kautta mukaan tulee elävä kielenkäyttötilanne, joka on usein moninaisempi kuin kirjan malli.

Aina ei tarvitse kuunnella valmista äänitettä, vaan assarit voivat lukea tekstejä ja harjoitusten vastauksia ääneen. (V8)

Elävään kieleen ja autenttisuuteen liittyy myös aineistosta esiin noussut ajankohtaisuus. Kieli elää ja muuttuu jatkuvasti. Parhaimmillaan kurssiassistentti helpottaa opettajan työtä, etenkin kun hänellä erään kyselyyn vastanneen opettajan (V10) toteamuksen mukaan on kurssiassistentin ansiosta käytössään jatkuva kielituki luokassa. Opiskelijoiden ohella opettaja itse pysyy kielen kehityksen mukana ikään kuin luonnostaan. Vaikka vuorovaikutustilanteiden lisääntyminen saattaa hidastaa opetusta, kuten yhdessä vastauksessa (V5) todetaan, voi pohtia, onko siitä kuitenkin enemmän hyötyä ja apua opiskelijalle, kuin että käydään koko kurssipaketti läpi. Viime kädessä opettaja voi kuitenkin päättää, kuinka paljon hän antaa kurssiassistentille tilaa kunkin aiheen kohdalla.

Kerätystä kyselyaineistosta päätellen ei vain opettajien vaan myös opiskelijoiden ja assistenttien käsitys opiskeltavasta kielestä on laajentunut. Assistenttien ymmärrys omasta äidinkielestään laajentuu toiminnan myötä (vrt. Sulonen 2016, 54), ja eräs kyselyyn vastanneista opettajista (V8) mainitsee, että assistentit huomaavat yllättäviä asioita omasta kielestään. Myös paikallisella opiskelijalla useamman kurssiassistentin mukana olo antaa mahdollisuuden saada laajemman kuvan opetettavasta kielestä. Kun kurssiassistentit ovat eri paikkakunnilta, he tuovat luokkaan erilaisia näkökulmia jo siksi,

että saattavat ääntää kohdekieltä hieman eri tavalla. ”Opiskelijat kuulevat monenlaista ääntämistä”, eräs vastaaja (V8) jatkaa.

Kielitietoisuuden lisäksi kurssiassistenttitoiminta on aineiston mukaan lisännyt kulttuurisen ulottuvuuden merkitystä. Autenttisenä esimerkkinä opiskeltavasta kielestä kurssiassistentti tuo luonnollisesti mukanaan elävää maansa ja paikkakuntansa kulttuuria, jota opettaja voi hyödyntää opetuksessaan. Kolme vastanneista (V6, V8 ja V11) mainitsee erityisesti nuorten näkökulman.

Yleisesti ottaen suurin hyöty on se, että ranskalaisuus ja ennen kaikkea nuorten näkemykset ovat eri lailla läsnä luokassa. (V11)

Opettajan työ kulttuuritietouden välittäjänä helpottuu, kun hänen ei tarvitse tietää kaikkea. Kun luokassa on samanaikaisesti kurssiassistentteja opetettavan kielen eri kulttuurialueilta, erilaiset näkemykset ja tavat kohtaavat ja opiskelijat saavat monipuolisemman kuvan kohdemaasta. Opettajalla on oma näkemyksensä opettamaansa kieleen liittyvistä kulttuureista, mutta niin kuin aineiston pohjalta voidaan todeta, kurssiassistentit tuovat nuorten näkökulman opetukseen. Kulttuurienvälinen tietoisuus kehittyy monipuolisesti kurssiassistenttitoiminnan avulla, kun oman ja kohdekulttuurin tapoja ja arkea voi reflektoida monella tasolla, kriittisestikin (vrt. Punkkinen 2016, 63–74). Ihanteellisinta on, kun opettaja itsekkin oppii; erään kyselyyn vastanneen opettajan arvion mukaan kurssiassistentin mukanaolo antaa mahdollisuuden myös omien toimintamallien uudistamiseen.

Minä ja opiskelijat voimme kysyä heidän näkemystään tämän päivän elämästä Italiassa. Opetukseni ja näkemykseni Italiaan nykyaikaistuvat kulttuurisessa mielessä. (V8)

Kurssiassistenttitoiminnan tuoman lisäarvon opettajan näkökulmasta voi siis todeta olevan siinä, miten toiminta tukee opettajaa tekemään opetuksesta kokonaisvaltaista. Samalla se laajentaa oppimisympäristöä: kurssiassistentti tuo uuden ulottuvuuden opetukseen ja opettajan se haastaa kehittymään ammatissaan monipuolisesti.

Tuonut lisää luovuutta, sillä tuntitilanteissa täytyy improvisoida ja keksiä tapoja ottaa assistentit mahdollisimman paljon mukaan. (V11)

Palautteen antaminen ja saaminen kurssiassistenttitoiminnassa

Kielikeskuksessa palautteen keruu on olennainen osa opetuksen kehittämistyötä, ja kielikeskusopettajat ovat toteuttaneet sitä eri tavoin. Palautteen keruusta keskustellaan opettajien kesken, ja hyviä käytäntöjä jaetaan miettimällä samalla yhteisiä periaatteita koko Kielikeskuksen tasolla. Myös kurssiassistenttitoiminnasta kerätään palautetta säännöllisesti. Toiminnan koordinaattori kerää palautetta sähköisesti kaikilta

kurssiassistenteilta joka lukukauden lopussa, ja miltei kaikki toiminnassa mukana olevat opettajat pyytävät opiskelijoiltaan palautetta assistenttitoiminnasta erikseen, omaan kurssiinsa liittyen. Tässä kappaleessa käsittelemme etenkin opettajien, kurssilla olevien opiskelijoiden ja kurssiassistenttien välistä yhteistyötä palautteen antamisen ja saamisen näkökulmasta.

Kurssilla olevien opiskelijoiden kokemuksia kurssiassistenttitoiminnasta on tutkittu jo aiemmin (esim. Sulonen 2016), joten aihetta ei käsitellä tässä artikkelissa. Nyt kerätyn aineiston pohjalta mainittakoon kuitenkin lyhyesti, että opettajien kurssilaisiltaan keräämä opiskelijapalaute kurssiassistenttitoiminnasta on ollut valtaosin erittäin myönteistä. Monet paikalliset opiskelijat arvostavat kurssiassistenttitoimintaa niin paljon, että assistentteja jopa kaivataan tunneille. Negatiivisen palautteen määrä on ollut hyvin vähäistä, mutta kolme kyselyyn vastannutta opettajaa mainitsee kurssilla olleiden opiskelijoiden jännityksestä ja arkailusta, joka liittyy äidinkielisen kurssiassistentin kanssa keskusteluun. Useimmilla opiskelijoilla jännitys helpottaa kurssin aikana, ja he huomaavat kehittyneensä suullisessa kielitaidossa ja uskaltavansa keskustella enemmän ja vapaammin vieraalla kielellä (vrt. Punkkinen 2016, 69 ja Sulonen 2016, 55–57).

Kurssiassistenttien opettajille antama palaute

Mielenkiintoisen näkökulman toimintaan antaa palaute, jota opettajat ovat keränneet kurssiassistenteilta. Kerätystä aineistosta nousee esille, että aktiivinen rooli kursseilla saa kurssiassistenteilta kiitosta. Ennen kaikkea he ovat kiitelleet mahdollisuutta osallistua opetukseen ja nähdä käytännössä, miten heidän kieltään opetetaan. Samalla kurssiassistentit oppivat uutta omasta kielestään ja sen rakenteista (V6, V8). Paikallisten opiskelijoiden kanssa toimiminen on antanut kurssiassistenteille paremman mahdollisuuden tutustua myös paikalliseen kulttuuriin (V3, V4, V6, V8). Paikallisten ja kansainvälisten opiskelijoiden yhteen saattaminen onkin ollut kurssiassistenttitoiminnan yksi päätavoite (Sulonen 2016).

Moni on kiittänyt mahdollisuutta saada osallistua opetukseen ja näin kehittää itseään ja saada kokemusta, jota ei olisi tullut ilman assistenttitoimintaa, moni on nähnyt oman äidinkiellensä uudesta perspektiivistä ja näin oma kuva kielestä on avartunut. Myös tutustumista suomalaisiin opiskelijoihin on pidetty merkittävänä. (V5)

Toisin kuin opettaja, kurssiassistentit saattavat saada opiskelijoilta hyvin tärkeää tietoa opiskelijoiden opiskeluprosessista.

Jotkut assistenteista raportoivat hyvinkin tarkasti sitä, missä opiskelijoilla on ongelmia, joten heidän kautta voi saada arvokasta ymmärrystä siitä, mikä opiskelijoista tuntuu vaikealta. (V13)

Yllä mainittu palaute on opettajalle tervetullutta, sillä luokkatilanteessa hän ehtii harvoin ohjata opiskelijaa niin paljon kuin toivoisi. Aineiston pohjalta voi myös todeta, että kurssiassistentit havaitsevat opiskelijoiden edistymisen tai onnistumisen opettajaa paremmin pienryhmäkeskusteluissa.

Assistentit usein toteavat, että kahdenkeskisissä keskusteluissa opiskelijat selviytyvät hyvin, kun taas minun kanssani keskustellessaan he pikemminkin arkailevat. (V13)

Kurssiassistenttitoiminnassa mukana olevan opettajan onkin hyödyllistä keskustella kurssiassistenttien kanssa kurssilla olevien opiskelijoiden oppimisprosesseista, jotta oppimisen esteitä voidaan poistaa, kun niitä ilmenee. Opettaja ja kurssiassistentti voivat näin toimia toistensa apuna oppimisprosessin helpottamiseksi. Parhaimmillaan kurssiassistentit ovat sekä apuopettajia että tuutoreita. He auttavat sekä opettajaa että opiskelijaa.

Kurssiassistentteille kursseilla mukana olo on usein täysin uusi asia ja opettelu paikka. Usein kurssiassistenttien kanssa keskustellaan myös opettajan työstä. Myös opettajalle voi olla silmiä avaavaa kuulla, miten kurssiassistentit kokevat kielen opettamisen käytännössä. Eräs kyselyyn vastanneista opettajista (V13) sanookin, että ”assistentit tulevat erilaisesta opetus- ja opiskelukulttuurista, joten käytäntömme voivat olla heille vieraita”. Sama vastaaja mainitsee myös kurssiassistenttien tekemistä mielenkiintoisista havainnoista, jotka ovat liittyneet opiskelijoiden myöhästelyyn, epäsäännölliseen työskentelyyn, kotitehtävien tekemättömyyteen tai hiljaisuuteen tunneilla. Aineistosta kävi ilmi, että useimmat kurssiassistentit tulevat toimeen paikallisten opiskelijoiden hiljaisuuden kanssa hyvin ja pienryhmäkeskusteluissa pidättyväisyys onkin usein jo poissa. Osa paikallisen opiskelijan jännityksestä liittyy vain puhtaasti vieraan kielen ilmaisemisen kankeuteen. Sen sijaan paikalliseen vapaampaan ja autonomisempaan opiskelijakulttuuriin suhtautuminen voi olla kurssiassistentille haastavaa.

Vastausten ja aiempien kokemusten perusteella kurssiassistentit ovat saaneet toimia useilla Kielikeskuksessa opetettavilla kielen taitotasolla (Sulonen 2016, Punkkinen 2016). Eräs vastaaja (V10) toteaa kuitenkin, etteivät assistentit ole välttämättä halukkaita tulemaan alkeiskursseille, koska he kokevat olevansa hyödyttömiä niillä. Tästä on myös toisenlaisia kokemuksia, mm. artikkelin kirjoittajan ranskan kursseilla kurssiassistentit ovat kertoneet tunnelman olevan erilainen alkeiskursseilla kuin edistyneemmillä; heidän näkemyksensä mukaan opiskelijat ovat innoissaan uuden kielen oppimisesta, samoin ilmapiiri on rennompaa ja ennakkoluulottomampi ehkä juuri siksi, että paineita täydelliseen ilmaisuun ei ole.

Opettajan kurssiassistentteille antama palaute ja ohjeistus

Kurssiassistenttitoiminnan kehittämisessä palautteen vastaanottamisen lisäksi on yhtä tärkeää opettajan kurssiassistentille antama palaute. Kyselyaineistosta nousee yleisesti esiin kaksi opettajan antaman palautteen tasoa: palautteen antaminen kurssiassistentille sekä ohjeistaminen, joka tapahtuu usein palautteen yhteydessä. Ohjeistus liittyy mm. kurssiassistentin rooliin kurssilla, tunneilla toimimiseen, tehtävien avustamiseen sekä siihen, miten palautetta annetaan paikallisille opiskelijoille. Pääsääntöisesti opettajat ohjeistavat kurssiassistentteja tuntien aikana tehtäväkohtaisesti sekä yleisesti ennen kurssin alkua.

Kerron aluksi, kuinka toimia ja kiitän avusta suullisesti. Neuvon kunkin tehtävän kohdalla, kuinka voivat auttaa opiskelijoita. (V8)

Aineistosta kävi ilmi, että kurssiassistentteille annettava palaute on positiivista. Heitä kehdutaan ja heidän roolinsa tärkeys kurssilla kerrotaan heille ja kurssilaisille ääneen. Miltei kaikki kyselyyn vastanneet opettajat totesivat antavansa kurssiassistentteille palautetta suullisesti eri vaiheissa kurssin aikana. Opettajat antavat palautetta yleensä heti tuntien jälkeen, ja suurin osa vastanneista toteaaakin, että assistenttien kanssa on jääty usein myös tunnin jälkeen juttelemaan. Silloin on mahdollista keskustella esiin nousseista epäkohdista ja haasteista tarkemmin, purkaa tunnin aikana esiin tulleita asioita ja jopa suunnitella seuraavia tunteja. Opettajan on tärkeää saada kuulla miten kurssiassistentit itse kokevat pärjäävänsä luokassa ja mitä ajatuksia heillä on tuntien kehittämiseksi.

Usein oppituntien jälkeen olemme vielä jääneet juttelemaan. Hyvien esitysten jälkeen olen kehunut assistentteja ihan opiskelijoidenkin kuullen. Ja todistukseenhan on ollut mahdollista huomioida assistentin erityisosaaminen. (V5)

Suullisen palautteen lisäksi opettaja voi antaa myös kirjallista palautetta. Tärkein kirjallinen palaute kurssiassistentille on usein todistus, jonka jokaisen kurssiassistentti saa opintopisteiden lisäksi (Sulonen 2016). Kolme vastanneista (V5, V7, V10) mainitsi myös kurssiassistenttien saaman todistuksen kirjallisen palautteen muotona; siihen on mahdollista kirjoittaa jokaisen kurssiassistentin erityisosaaminen kurssilla tehtyjen tehtävien lisäksi.

Pyrin aina tapaamaan assistentit opetuksen päätyttyä ja annan heille itse palautetta sekä raportoin opiskelijoiden antamasta palautteesta. Pyydän kurssipalautteessa opiskelijoilta aina kommentteja myös kurssiassistenteista. (V12)

Opiskelijoiden antama palaute kiinnostaa myös kurssiassistentteja. He saavat vahvistusta oman roolinsa merkityksestä opiskelijoilta, joita varten he ovat toiminnassa mukana. Yksi kyselyyn vastanneista opettajista kertoo välittävänsä assistenteille tiedon opiskelijoiden positiivisesta suhtautumisesta, koska paikalliset opiskelijat eivät välttämättä osaa

ilmaista sitä. Opiskelijoita voisi kannustaa lisää palauteen antamiseen suoraan kurssiassistentteillekin.

I always try to inform course assistants that Finnish students are very happy to talk with them. This is because Finnish students are sometimes very shy and they cannot express their happy feeling to assistants very well. (V3)

Kurssiassistenttitoiminnan kehittäminen

Kurssiassistenttitoiminta on viime vuosien aikana tullut näkyväksi osaksi Kielikeskuksen oppimisympäristöä. Kerätyn aineiston mukaan toiminta tukee niin paikallista kuin kansainvälistäkin opiskelijaa, on antoisaa ja tuo lisää iloa ja energiaa opetukseen. Toiminnan kehittämiseen on aineiston perusteella kuitenkin tarvetta sekä kurssikohtaisesti että Kielikeskuksen tasolla.

Yleisesti kyselyaineistosta voi todeta, että kurssiassistentit vaihtuvat liian usein; heihin ei aina ehdi tutustua kunnolla ja juuri kun kaikki on alkanut sujua, he palaavat takaisin kotimaahansa. Yhden kurssiassistentin kanssa on mahdollisuus yhteistyöhön yleensä korkeintaan vuoden ajan, jos kyseessä on vaihto-opiskelija. Tutkinto-opiskelijat ovat maassa kauemmin.

Haasteena on aina löytää kullekin kurssille parhaiten luontuvat toimintatavat ja hyödyntää kunkin assistentin vahvuuksia. Aina ei aikataulusyistä (oman ajan puute ja kurssin ohjelma) pysty toimimaan ihanteellisella tavalla. Varmaankin luokan ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa tulisi kehittää, sillä varsinkin alemman tason opiskelijat puhuvat vapautuneemmin assistenttien kanssa kun opettaja ei ole läsnä. (V11)

Kyselyaineiston perusteella kurssiassistenttitoiminta kaipaa ohjauksen kehittämistä edelleen. Kansainvälisille opiskelijoille järjestetään ennen kurssiassistenttitoiminnan hakuajan päättymistä tiedotustilaisuus, jossa on läsnä myös Kielikeskuksen opettajia. Toiminnasta saadun tiedon lisäksi opettajilla ja assistenteilla on tilaisuudessa aikamahdollisuus tavata toisensa ja keskustella kasvokkain siitä, mitä toiminta pitää sisällään juuri kyseisen kielen kursseilla. Kurssiassistentteille ja toiminnassa mukana oleville opettajille on myös intranet-sivu sekä Moodle-alusta, johon on kerätty kaikki toimintaan liittyvä ohjeistus ja materiaalit niin kurssiassistentteille kuin opettajillekin. Tulevaisuudessa on suunnitteilla toiminnan ohjauksen työvälineeksi blogi, johon pystyttäisiin kokoamaan kaikki toiminnan materiaalit ja jota voitaisiin käyttää myös toiminnan markkinointiin. Lisäksi olisi selkeästi tarvetta kasvokkain tapahtuvaan kurssiassistenttien ohjaukseen, joka keskittyisi esim. toimimiseen paikallisten opiskelijoiden kanssa luokahuoneessa, kurssiassistentin rooliin sekä palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen. Tällaista ohjausta voisi antaa esim. pienryhmissä lukuvuoden alussa.

Opettajilla on aineiston perusteella halua jatkaa toimintaa entiseen tapaan, mutta myös löytää uusia ja vaihtoehtoisia tapoja ottaa kurssiassistentit mukaan kursseille. Moni vastanneista totesi, että kurssiassistentit voisivat ohjata enemmän luokkahuoneen ulkopuolista toimintaa, mitä myös opiskelijat ovat saattaneet kurssipalautteissaan toivoa. Ilman opettajaa opiskelijat puhuvat vapautuneemmin, mikä sekin tukee luokkahuoneen ulkopuolisten aktiviteettien tarvetta.

Kovin paljon enemmän aikaa assistenteille ei voi järjestää, sillä silloin kurssin eteneminen hidastuu. Ehkä voisi suunnitella jonkun kurssin, jossa assistenttien rooli olisi vielä suurempi, esim. suullisen taidon kurssi voisi olla tällainen. Assistentit voisivat myös sopia kahdenkeskisiä tapaamisia (tai pienryhmätapaamisia) opiskelijoiden kanssa, esim. muutama vuosi sitten eräs assistentti piti "ääntämisklinikkaa" Aleksandrian tiloissa. (V5)

Suurin haaste toiminnassa on vastanneiden mukaan aikapula. Vaikka kurssiassistenttitoiminta onkin antoisaa, se teettää opettajalle paljon lisätyötä. Kyselyyn vastanneet opettajat toivovat siksi lisää aikaa opetuksen suunnitteluun tai esim. oppimateriaalin työstämiseen yhdessä kurssiassistenttien kanssa. Aikaa toivotaan myös kurssiassistenttien perehdyttämiseen, jotta he löytäisivät oman roolinsa kurssilla. Kurssiassistentit saapuvat yleensä lukukauden alussa. Tällöin heidän oma lukujärjestyksensä on vielä suunnitteluvaiheessa, ja usein he tulevat mukaan tunneille ikään kuin "lennosta", mikä vaatii opettajalta varsinkin kurssin alussa paljon aikaa ja lisätyötä.

Kurssiassistenttitoiminta – vaikka onkin antoisaa – teettää opettajalla reilusti lisätyötä, etenkin, kun joka lukukausi on vastaanotettava uusia assistenteja. Osalle assistenteista tuntuu olevan myös epäselvää, miten heidän toivotaan toimivan – perehdyttämiselle ei tunnu jäävän lukukauden alun aloituskiireessä tarpeeksi aikaa kun opettaja ei ole läsnä. (V9)

Yhteenveto

Tässä artikkelissa olemme käsitelleet kurssiassistenttitoiminnassa mukana olevien opettajien arviointia toiminnan vaikutuksesta opetukseen, oppimisympäristöön ja palautekäytäntöihin. Kurssiassistenttitoiminta on vakiintunut tärkeäksi osaksi kielikeskusopetusta ja se on rikastuttanut monin eri tavoin opiskelu-, opetus- ja oppimisprosesseja. Se on lisännyt oppimisympäristöjen kansainvälisyyttä ja monimuotoisuutta ja vastannut näin erinomaisesti Helsingin yliopiston strategiaan vahvistamalla opiskelijalähtöisyyttä entisestään.

Kyselyaineistosta nousi esille, että opettajille kurssiassistenttitoiminnan tärkein anti on autenttisuus, joka tekee opiskeltavasta kielestä elävän. Tämän voi todeta vaikuttavan

myönteisesti kaikkien osallistujien (opettaja, kurssiassistentti ja paikallinen opiskelija) kieli-, viestintä- ja kulttuuritietoisuuden kehittymiseen.

Kyselyaineiston perusteella palautteen antaminen ja saaminen näyttäytyvät kurssiassistenttitoiminnassa monitahoisena prosessina, jossa ovat mukana opettajan lisäksi kurssiassistentit ja paikalliset opiskelijat. Palaute ei myöskään toimi vain yhteen suuntaan, vaan parhaimmassa tapauksessa sitä antavat toisilleen kaikki osapuolet toiminnan eri vaiheissa.

Lisäksi aineistosta nousi esille, että opettajalle toiminnan järjestäminen omassa opetuksessa on ajallisesti haastavaa. Toiminnan periaatteet ja käytännöt olisi tehtävä selviksi kurssiassistentteille heti opetuksen alussa, ja ohjausta tarvitaan myös jatkuvasti koko kurssin läpi. Kielikeskuksen opettajat panostavat kurssiassistenttitoimintaan kuitenkin aikarajoitteista huolimatta.

Vaikka kurssiassistenttitoiminta on erittäin antoisaa, se saattaa sisältää ulottuvuuksia, jotka paljastuvat vasta, kun assistentit, opettajat ja kurssiassistenttitoiminnan koordinaattori pääsevät yhteisen pöydän ääreen ideoimaan. Oppimisympäristö voisi kehittyä yhä enemmän siihen suuntaan, mitä kansainväliset ja paikalliset opiskelijat toivovat. Kurssin raameja, sääntöjä ja sekä opetuksen sisältöjä ja käytäntöjä olisivat luomassa kaikki osapuolet. Yhteisesti suunniteltuun kurssiin olisi myös kaikkien helpompi sitoutua.

Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan toiminnan koordinointi toimii hyvin. Koordinaation näkökulmasta toimintaan luodaan assistenttien ohjauksen työvälineeksi blogi, josta myös Helsingin yliopistoon saapuvilla kansainvälisillä opiskelijoilla olisi mahdollisuus saada yksityiskohtaisempaa tietoa toiminnasta jo etukäteen.

Kurssiassistenttitoiminta jatkuu Kielikeskuksessa tulevaisuudessakin ja laajenee jatkuvasti. Tähän mennessä olemme saaneet arvokasta tietoa toiminnasta paikallisilta opiskelijoilta ja opettajilta. Jatkossa olisi tärkeää kartoittaa vielä tarkemmin itse kurssiassistenttien kokemuksia ja ajatuksia.

Lähteet

Harju, V. (2014). Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohtana. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.), *Rajaton luokkahuone*, 36–49. Juva: Bookwell Oy.

Helsingin yliopiston strategia. Globaali vaikuttaja – yhdessä 2017–2020.
<http://strategia.helsinki.fi/> (11.4.2017).

Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (2003). Helsinki: WSOY.

Layne, H. (2017). Erilaiset mutta samanarvoiset. *Tempus*, 20–21. Nro 2, 2017.

Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A. & Pyhältö, K. (2009). Oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 70–99. Helsinki: WSOYpro Oy.

Mikkonen, I., Vähähyyppä, K. & Kankaanranta, M. (2012). Mistä on oppimisympäristöt tehty? Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyyppä (toim.), *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä - Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa*, 5–8. Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 2012:13.
[http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista VERKKO.pdf](http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf) (11.4.2017).

Multisilta, J., Niemi, H. & Lavonen, J. (2014). Miten suomalainen koulu valmistaa tulevaisuuteen? Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) *Rajaton luokkahuone*, 36–49. Juva: Bookwell Oy.

Numminen, A. & Talvio, M. (2009). Hyvä oppimisilmapiiri ja opiskelijan kohtaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 123–136. Helsinki: WSOYpro Oy.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2009). Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 46–67. Helsinki: WSOYpro Oy.

Punkkinen, S. (2016). Developing intercultural communicative competence together with course assistants on French language courses. Teoksessa T. Lehtonen & J. Vaattovaara (toim.), *Näkökulmia kielenoppimisen ohjaukseen*. Helsingin yliopiston kielikeskuksen julkaisusarja 6, 63–74. Helsinki: Unigrafia.

Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. (2009). Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 100–122. Helsinki: WSOYpro Oy.

Sulonen, N. (2016). Learning with international students – Starting a new language centre wide course assistant programme. Teoksessa T. Lehtonen & J. Vaattovaara (toim.), *Näkökulmia kielenoppimisen ohjaukseen*. Helsingin yliopiston kielikeskuksen julkaisusarja 6, 45–62. Helsinki: Unigrafia.

LIITE 1: Sähköinen kyselylomake

Kiitos, että vastaat kyselyymme!

Vastausten avulla kehitämme Kielikeskuksen kurssiassistenttitoimintaa ja käytämme niitä aineistona artikkelissamme Kielikeskuksen seuraavassa julkaisussa. Artikkelissamme keskitymme selvittämään miten opettajat itse arvioivat assistenttitoiminnan merkitystä omassa opetuksessaan.

Vastaaminen tähän kyselyyn vie n. 20–30 minuuttia. Kysely sisältää avoimia kysymyksiä ja muutaman taustatietokysymyksen. Kysymykset on esitetty suomeksi, mutta voit halutessasi vastata avoimiin kysymyksiin myös englanniksi tai ruotsiksi.

Olethan yhteydessä, jos kysyttävää ilmenee.

Ystävällisin terveisin, Suvi ja Nina

Suvi Punkkinen suvi.punkkinen@helsinki.fi

Nina Sulonen nina.sulonen@helsinki.fi

.....

TAUSTATIEDOT

Millä taitotasoilla olet käyttänyt kurssiassistentteja?

A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2

Miten usein olet käyttänyt kurssiassistentteja kursseillasi (esim. joka kurssilla säännöllisesti, useampia assistentteja samanaikaisesti luokassa jne.)?

KURSSIASSISTENTTIEN ROOLIT JA TEHTÄVÄT KURSSEILLASI

Mihin tehtäviin olet käyttänyt kurssiassistentteja kursseillasi?

Missä rooleissa kurssiassistentit ovat toimineet kursseillasi?

Apuopettaja (opettajan kiinteä työpari)

Tuutor (opettajan ja opiskelijan väliin sijoittuva apuohjaaja)

Vertaisopiskelija

Jokin muu, mikä?

KURSSIASSISTENTTITOIMINNAN INTEGROINTI OMAAN OPETUKSEESI

Missä kurssiassistentit ovat olleet eniten hyödyksi kursseillasi?

Mitä kurssiassistenttitoiminta on muuttanut opetuksessasi?

OMAT PALAUTEKÄYTÄNTÖSI KURSSIASSISTENTTITOIMINNASSA

Millaista palautetta olet saanut kursseillasi olevilta opiskelijoilta kurssiassistenttitoiminnasta?

Millaista palautetta olet saanut kurssiassistenteilta?

Miten ja millaista palautetta itse annat kurssiassistenteille?

KURSSIASSISTENTTITOIMINNAN KEHITTÄMINEN

Miten kehittäisit kurssiassistenttitoimintaa eteenpäin omilla kursseillasi?

Miten kehittäisit kurssiassistenttitoimintaa eteenpäin koko toiminnan näkökulmasta?

Oppimisympäristöt opiskelijoiden ja opettajien silmin – digitalisaation kehittävää arviointia

Janne Niinivaara

The article deals with a learning environment survey conducted among University of Helsinki students and language teachers at the university's Language Centre (LC). The survey was designed in order to acquire information to support the digitization of Language Centre learning environments. Additionally, the article offers an example of how developmental evaluation can be utilized in the process. The article presents the central results of the survey by systematically comparing the student (N = 219) and teacher (N = 39) data, and it also discusses some more general implications. The investigated areas include attitudes towards and experiences of out-of-classroom (language) learning environments in general and digital environments in particular. Special attention was paid to the possible differences and similarities in the respondent groups' views and experiences. One of the most central findings is that there is no definitive difference between teachers' and students' attitudes towards digitization in teaching and learning. However, there are clear differences among both respondent groups, particularly among the teachers. The article deals with how to expand the discussion on digitization and flexible learning environments in order to gain more coherent and pedagogically consistent teaching and learning solutions.

Johdanto

Joustavuus, oppimisen digitaaliset mahdollisuudet ja opetuksen monet menetelmät ovat nousseet kieltenopetuksen kehittämisen keskiöön. Helsingin yliopiston strategia (2017) kaudelle 2017–2020 korostaa digitalisaation, opiskelijakeskeisyyden sekä joustavien oppimisympäristöjen tärkeyttä. Vuonna 2017 yliopiston kieltenopetuksen kehittämiseksi tehtiin selvitys, jonka mukaan digitalisaatiota ja luokkahuoneen ulkopuolisia toimintoja tulisi entisestään tukea ja kehittää (Mauranen 2017). Helsingin yliopiston kielikeskuksessa on tutkittu ja kehitetty luokkahuoneen ulkopuolista oppimista (Pitkänen et al. 2011), ja yliopiston paikallisessa kontekstissa digitalisaation merkitystä on tutkittu niin opetuksen (esim. Rytönen 2014) kuin oppimisenkin (esim. Wallinheimo 2016) näkökulmasta. Tulokset ovat paljastaneet digitaalisten opetusmenetelmien ja -materiaalien laajoja hyötyjä, mutta myös sen, ettei opettajilla aina ole varmuutta tai osaamista hyödyntää opetusteknologiaa parhaalla mahdollisella tavalla. Opetuksesta käytävässä keskustelussa esiintyy muun muassa digiloikan ja diginatiivin kaltaisia termejä. Kuitenkin tutkimuksessa on todettu, että digitaalinen kuilu vanhemman ja nuoremman sukupolven välillä on liioiteltu, ellei perätön (esim. Bennett, Maton & Kervin 2008). Tämä lisää entisestään tarvetta tarkastella sekä opettajien että opiskelijoiden arkikokemuksia erilaisista oppimisympäristöistä.

Tässä artikkelissa on vahva työyhteisönäkökulma erityisesti kehittävään arviointiin (engl. *developmental evaluation*), jonka keskiössä on organisaation prosessien ja oppimisen tukeminen. Arviointi tapahtuu yhteisön sisällä ja on jatkuvaa (Patton 2011). Kehittävässä arvioinnissa jokin toimintaympäristön muutos yleensä laukaisee tarpeen

ymmärtää, mitä ympäristössä tapahtuu ja millaisia kehityskohteita toimintaympäristöön liittyy. Tällöin arvioidaan kokonaisvaltaisesti, mitä edellytyksiä ja haasteita toimintaympäristöön kuuluu ja mikä on nykyinen tilanne. (Tuomi 2015.)

Digitalisaatio ja monipuolisten oppimisympäristöjen kehittäminen muodostavat osaltaan lähivuosien strategiset tavoitteet myös Kielikeskukselle. Tämä artikkeli on yksi tapa toteuttaa kehittävää arviointia mainitun tavoitteen saavuttamiseksi. Artikkelin perustuu lukuvuonna 2015–2016 Kielikeskuksessa tehtyyn selvitykseen opettajien ja opiskelijoiden oppimisympäristöjä koskevista kokemuksista, käsityksistä ja asenteista.

Keskityn tässä artikkelissa kolmeen näkökulmaan: 1) kielten ihanteellisiin oppimisympäristöihin opiskelijoiden ja opettajien kuvaamina, 2) opiskelijoiden ja opettajien verkko-oppimiskokemuksiin sekä 3) huoliin, pelkoihin ja kielteisiin asenteisiin, joita digitaalisuus saattaa opettajissa aiheuttaa.

Oppimisympäristö käsitteenä

Oppimisympäristöt voidaan käsittää laajasti ja monitasoisesti. Niiden rakentumista ja olemusta voidaan tarkastella niin opetus- ja oppimisvuorovaikutuksessa, oppijan omassa työskentelytavassa kuin fyysisesti yliopistossa rakennuksena. Merkitykselliset ja toivottavat oppimiskokemukset heijastavat tämän artikkelin kontekstissa jotain myös oppimisympäristöistä. Oppimisympäristöt ymmärretään laajasti fyysisinä, kontekstuaalisina, digitaalisina ja kokemuksellisina tiloina, joissa oppimista tai opetusta koetaan tapahtuvan (ks. Jonassen & Land 2012). Oppimisympäristöjen voidaan katsoa tarjoavan oppijoille ”tiedonrakennuksen ympäristöjä” (engl. *knowledge building environments*) (Scardamalia et al. 2012, 231). Tukeudun oppimisympäristöjen kuvaamisessa muutamaa klassisiin määritelmiin, joita käsittelen seuraavaksi.

Mononen-Aaltonen (1999) jakaa oppimisympäristöt sen mukaan, millaisen vertauskuvallisen merkityksen ne saavat. Oppimisympäristö voidaan käsittää **ekosysteeminä**, jonka keskiössä on yksilö ja hänen elämänpiirinsä ja sosiaalisten verkostojen merkitys. Tällaisia ovat muun muassa kotiolot, työtilanne tai elinpiiriin kuuluvat fyysiset ympäristöt. Jos oppimisympäristö käsitetään **paikkana**, viitataan sillä fyysiseen tilaan ja siellä käytettäviin välineisiin, kuten yliopiston kirjastoon, luokkahuoneeseen tai kahvilaan. Oppimisympäristö **virtuaalitalana** viittaa digitaalisesti luotuun tilaan, joka luo illuusion fyysisestä tilasta ja yhdistää fyysisesti eri tiloissa olevat ihmiset yhteiseen, jaettuun tilaan. Oppimisympäristö voidaan ymmärtää myös **dialogina**: oppiminen voi tapahtua yksilön sisäisenä tai yksilöiden välisenä vuorovaikutuksena, kasvokkain tai teknologian välityksellä.

Toinen klassinen tapa määrittää oppimisympäristöjä perustuu Mannisen (2000) luokitteluun. Oppimisympäristöt voivat ensinnäkin olla **avoimia** tai **suljettuja**. Tällöin jako perustuu oppijan autonomiaan. Avoimessa oppimisympäristössä oppija kantaa vastuun omasta oppimisestaan ja oppimisprosessi korostuu. Oppiminen ei välttämättä ole ajan, paikan tai auktoriteetin sanelemaa. Suljetussa oppimisympäristössä aika, paikka ja tehtävät ovat ennalta määritellyt ja usein kaikille yhteiset. Oppimisympäristö voi myös olla **kontekstuaalinen**, eli ”todellisuutta tavoitteleva”. Kontekstuaalinen oppimisympäristö pyrkii siirtämään oppimisen luokkahuoneesta todellisiin elämäntilanteisiin ja oppiainekeskeisyydestä ongelma- ja ilmiökeskeisyyteen. Kolmas oppimisympäristötyyppi on **teknologiapohjainen** oppimisympäristö, jossa oppiminen, tuotosten jakaminen ja vuorovaikutus tapahtuvat digitaalisessa ympäristössä, yhdessä tai useassa sovelluksessa. Oppimisympäristöt voivat olla näiden tyyppien yhdistelmiä, esimerkiksi teknologiapohjainen voi olla samaan aikaan myös suljettu ja kontekstuaalinen. Tällainen voisi esimerkiksi olla todellisessa työelämän tilanteessa tapahtuva videoneuvottelu tai tietoverkkopohjainen projektityöskentely.

Edellä esitetyt määritelmät pyrkivät ilmentämään oppimisympäristöt monitasoisina ja joustavina. Virtuaalisten ja digitaalisten tilojen näkeminen yksinomaan fyysisten tilojen simulaationa ei ole hedelmällisin tapa lähestyä digitaalisia oppimisympäristöjä. Herringin (2007, 11) mukaan teknologiavälitteinen vuorovaikutus (engl. *computer-mediated discourse, CMD*) sisältää kaksi ulottuvuutta: teknologian ja sosiaalisuuden. Näiden molempien ulottuvuuksien lainalaisuudet ovat läsnä vuorovaikutuksessa ja oppimisessa. Oppijalla on siis samanaikaisesti suhde sekä teknologiseen laitteeseen että vuorovaikutukseen. Näin kyseessä on oma vuorovaikutuksen ja oppimisen lajinsa, ei yksiselitteisesti korvaaja tai simulaatio.

Digitaalinen oppiminen ja teknologiavälitteinen vuorovaikutus eivät myöskään ole yksiselitteisiä ilmiöitä. Teknologiapohjaisuudella en esimerkiksi viittaa yksinomaan etäoppimiseen tai verkkokursseihin. Ymmärryksen teknologiapohjaisista oppimisympäristöistä pitää sisällään käsitteitä, kuten sulautettu opetus (engl. *blended learning*, esim. Nordberg et al. 2011), verkko-opetus (engl. *online learning*), e-oppiminen ja etäoppiminen (engl. *distance learning*) (Moore et al. 2011) tai personoitu oppimisympäristö (Laakkonen & Taalas 2015).

Tässä artikkelissa ymmärrän oppimisympäristöt edellä kuvattuina oppimisympäristötyypeinä sekä niiden yhdistelminä. Oppimisympäristöt voivat näin ilmetä opiskelijoille ja opettajille esimerkiksi vuorovaikutuksessa, tilassa ja eri teknologioissa. Tämä ymmärrys oppimisympäristöjen luonteesta ohjasi myös Kielikeskuksessa tekemäämme oppimisympäristöselvitystä. Seuraavaksi kerron, miten selvitys tehtiin.

Tutkimusaineisto

Kielikeskuksen Opetuksen ja oppimisen tuki -yksikkö (OOTU) selvitti lukuvuonna 2015–2016 Helsingin yliopiston opiskelijoiden ja Kielikeskuksen opettajien näkemyksiä mielekkäistä oppimisympäristöistä, opetuksen ja opiskelun monimuotoistamisesta sekä kokemuksia verkkoympäristöissä tapahtuvasta opiskelusta ja opetuksesta. Selvityksen tavoitteena oli kerätä aineistoa oppimisympäristöjen suunnittelun tueksi ja saada vastaajat kuvailemaan omin sanoin arkikokemuksiaan oppimisympäristöistä ja digitalisaatiosta. Yksikössä työskenteli tuolloin viisi henkilöä, mukaan lukien pedagoginen yliopistonlehtori. Itse toimin tuolloin verkko-opetuksen ja viestinnän koordinaattorina¹. Kysely koostui kahdesta osasta. Ensimmäinen keskittyi digitaalisiin opetus- ja oppimiskokemuksiin. Kyselyn toisessa osassa kartoitettiin näkemyksiä luokkahuoneen ulkopuolisista toiminnoista sekä opiskelijakollegojen vertaistuesta (esim. vaihdossa olleiden kokemukset, syntyperäisen kielenpuhujan tuki). Lisäksi vastaajia pyydettiin kuvailemaan ihanteellisia puitteita kielenoppimiselle. Kyselyn ensimmäisestä osan suunnittelusta vastasin pääasiallisesti itse pedagogisen yliopistolehtorin kanssa, toinen osa suunniteltiin yksikössä yhteistyössä.

Opiskelijoille ja opettajille tehtiin kummallekin ryhmälle omat kyselynsä (ks. liitteet 1 ja 2). Molemmat kyselyt sisälsivät avoimia kysymyksiä ja väittämiä esitettyinä Likertin asteikolla sekä muutamia monivalintakysymyksiä, joilla selvitettiin vastaajien aiempaa kokemusta erityyppisistä kurssimuodoista sekä digivälineistä. Kyselyssä oli myös mahdollista tarkentaa omin sanoin monivalintakysymysten vastauksia.

Aineisto kerättiin hyödyntäen mukavuusnäytettä (*convenience sample*). Kyselyä levitettiin Kielikeskuksen opettajille henkilöstön sähköpostilistan kautta. Opettajat puolestaan jakoivat vastauslinkkiä opiskelijoille kurssikohtaisesti, muun muassa Moodle-alustoilla. Lisäksi opiskelijat vastasivat kyselyyn kielten oppitunneilla. Kaikki opettajavastaajat (N = 39) olivat Kielikeskuksen opettajia ja opiskelijat (N = 219) kielen kursseille osallistuneita Helsingin yliopiston opiskelijoita. Aineistonkeruutavasta johtuen ei ole mahdollista sanoa varmasti, kuinka monta opiskelijaa kysely kaikkiaan tavoitti. Kysely toteutettiin marraskuussa 2015 senhetkisillä Kielikeskuksen kursseilla. Selvityksessä tähdättiin ensisijaisesti laadullisen aineiston keräämiseen, joten 219 vastaajaa katsottiin riittäväksi määräksi.

Opiskelijat edustivat kaikkia yliopiston tiedekuntia eläinlääketieteellistä tiedekuntaa lukuun ottamatta. Opiskelijoista 73 % oli kandidaatti- ja 19 % maisterivaiheen opiskelijoita. Tohtorintutkintoa tai muita opintoja suorittavia oli kahdeksan prosenttia. Vastaajista 64 % oli naisia, 31 % miehiä, ja viisi prosenttia vastaajista ei halunnut kertoa tai määritellä sukupuoltaan.

¹ Tämän julkaisun ilmestyessä yksikössä työskenteli kolme henkilöä: kehittämisspäällikkö ja kaksi asiantuntijaa. Itse toimin yksikössä toisena asiantuntijana.

Opettajavastaajat edustivat ainakin kahdeksaa opetuskieltä. Vastaajista 18 % ei halunnut ilmoittaa opettamaansa kieltä. Vastaajien kielenopetuskokemus vaihteli neljästä vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen. Yli 76 %:lla vastaajista oli yli kymmenen vuoden kielenopetuskokemus. Vastaajien anonymiteetin takaamiseksi opettajilta ei kysytty heidän ikäänsä, sukupuoltaan eikä työsuhteen muotoa.

Avointen kysymysten vastaukset analysoitiin laadullisesti käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (ks. Silverman 2007; Schreier 2012). Tutkimusprosessissa hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota. Tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä². Triangulaatio voi kohdistua koko tutkimusprosessiin tai sen osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 141.) Tämän artikkelin pohjana olleessa selvityksessä tutkijatriangulaatio näkyi aineiston analyysissä. Avoimet vastaukset analysoitiin kolmen tutkijan voimin siten, että vähintään kaksi henkilöä analysoi saman aineiston. Kukaan analysoi aineiston ensin itsenäisesti muodostaen aineistolähtöisesti teemoja ja kokonaisuuksia aineistosta. Tämän jälkeen analyysija verrattiin ja teemaluokat yhdistettiin ja nimettiin.

Ensimmäinen tulosluku keskittyy vastaajien kuvailemiin ihanteellisiin oppimisympäristöihin, toinen parhaisiin ja pahimpiin verkko-oppimiskokemuksiin ja kolmas opettajien huoliin, pelkoihin ja kielteisiin asenteisiin digitalisaatiota kohtaan.

Tulokset

Ihanteelliset kielenoppimisympäristöt

Pyysimme vastaajia ideoimaan ihanteellisia puitteita kielenoppimiselle. Analyysimme mukaan opettajat ja opiskelijat kuvailivat hyvin samansuuntaisia ilmiöitä. Kategoriat nousivat aineistosta, ja opiskelija- ja opettaja-aineiston kategorioita verrattiin toisiinsa. Koska analyysin mukaan opettajien ja opiskelijoiden vastauksista on tulkittavissa joko suoria samankaltaisuuksia tai saman ilmiön kaksi toisiaan täydentävää puolta, analyysin tulokset on esitetty rinnakkain. Vertailu ja kategoriat kuvataan taulukossa 1. Taulukkoon olen koonnut, mistä tekijöistä ja merkityksistä ihanteellinen kielenoppimisympäristö muodostuu. Samalla rivillä ovat ne teemat, joiden tulkitsimme ilmentävän samaa ilmiötä kummassakin vastaajaryhmässä.

² Koko aineiston lopullisesta analyysistä ja tulkinnasta olen vastannut itse. Suuri kiitos Tuuli Koskelalle ja Kaisa Puhakalle avustamisesta aineiston analyysissä.

Taulukko 1. Ihanteelliset oppimisympäristöt

Opiskelija	Opettaja
Ympäristö: rauhallinen, turvallinen, myös yliopiston ulkopuolella tapahtuva oppiminen	Ympäristö: rauhallinen työympäristö, luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus, opiskelijoiden välinen vuorovaikutus mahdollistetaan myös luokkahuoneen ulkopuolella
Opettaja: innostava, pätevä, motivoiva, yksilöllisesti huomioiva, tavoitteita asettava	Opiskelija: motivoitunut, oppimishaluinen, tavoitteet sisäistävä, panostava
Työskentelytapa: monipuolisuus joustavuus, vaihtuvat oppimisympäristöt, digi ja lähi, yksilölliset oppimispolut, ympäröivän maailman hyödyntäminen oppimisympäristönä	Työskentelytapa: yksilöllinen, monipuolinen, vaihteleva, eri oppimistyyliä huomioiva
Ryhmä: samantasoinen, turvallinen ilmapiiri, pieni ryhmäkoko, opettaja kykenee huomioimaan opiskelijan yksilöllisesti	Ryhmä: pienet ryhmäkoot, mahdollisuus yksilölliseen ohjaukseen, pienet tasoerot
Opiskelijan resurssit: motivaatio ja aika, tavoitteiden asettaminen, palautteen saaminen	Opettajan resurssit: motivaatio ja aika, tavoitteiden selkeyttäminen, palautteen antaminen

Tiivistäen sanottuna molemmat vastaajaryhmät kuvasivat ympäristöä, ryhmää, omaa tekemistä, opettajan/opiskelijan tekemistä ja työtapaa. Opiskelijat kuvasivat oppimisympäristöjä laajasti. He toivoivat monipuolisia tiloja, joissa oppiminen voi tapahtua, myös yliopiston ulkopuolelta. Lisäksi he nostivat keskiöön vuorovaikutuksen ja dialogisen oppimisympäristön: fyysisten puitteiden tulisi tukea ryhmässä tekemistä, esimerkiksi koululuokkamaisuutta ei toivottu lähiopetukseltaan. Turvallisuutta ja luotettavuutta opetusryhmässä ja -tilanteessa pidettiin tärkeinä. Opettajat puhuivat enemmän fyysisen tilan ja resurssien näkökulmasta, mutta he toivoivat yhtä lailla rauhallista ja turvallista työilmapiiriä sekä tiloja (yliopistolta) opiskelijoiden monipuoliseen vuorovaikutukseen. Luokkahuoneen ulkopuolista oppimista toivottiin näin molemmissa vastaajaryhmissä.

Sekä opettajat että opiskelijat toivoivat laajasti erilaisia, monipuolisia oppimispolkuja, työtapoja ja suoritusmuotoja. Opiskelijoiden vastaukset sisälsivät vaihtoehtoisia ja keskenään erilaisiakin kuvauksia. Toiset halusivat ryhmätöitä, toiset tehdä yksin. Toiset halusivat paljon puhumisen harjoittelua, toisia ajatus vieraalla kielellä viestimisestä jännitti. Osa toivoi enemmän verkkokursseja, osa lähiopetuskursseja, suurin osa molempia sopivassa suhteessa. Opettajat toivoivat niin ikään joustavia oppimisen mahdollisuuksia. Molemmissa vastaajaryhmissä toivottiin opettajalle mahdollisuutta huomioida opiskelijat yksilöllisesti.

Kun opiskelijat viittasivat opettajan rooliin ja merkitykseen, he peräänkuuluttivat opettajalta kannustavuutta, innostavuutta ja yksilöllistä huomioimista. Opettajat vastaavasti edellyttivät opiskelijoilta kiinnostusta kurssin sisältöihin ja opiskelijan omaan oppimiseen. Opiskelijoiden toivottiin olevan oppimishaluisia ja sitoutuneita. Vastaukset ovat siten suhteessa toisiinsa: opettajan innostavuus ja kannustavuus kohtaavat opiskelijan motivoituneisuuden ja sitoutuneisuuden. Voidaan olettaa, että jos toinen tapahtuu, niin toinenkin tapahtuu. Toinen vastaava suhde on tulkittavissa siinä, miten opiskelijat ja opettajat viittasivat aineistossa omaan toimintaansa. Opiskelijat toivoivat itselleen tarpeeksi aikaa ja motivaatiota suorittaa kielio-pintoja. Opettajat puolestaan toivoivat opetustilanteeseen aikaa huomioida opiskelijat ja varmistaa, että kaikki ovat mukana ja saavat palautetta.

Koska vastaajia pyydettiin sananmukaisesti kuvailemaan ihanteellisia puitteita kielenoppimiselle, vastaukset vaihtelivat sen mukaan, kuvattiinko (vastaajien mukaan) nykyisen kaltaisia olosuhteita, jolloin jaettiin esimerkiksi jokin hyvä kokemus tai olemassa oleva käytäntö, vai haettiin vastausta selkeästi utopiasta ja mielikuvituksesta. Mitään jakoa ”mahdollisen” ja ”mahdottoman” välille ei kuitenkaan syntynyt.

ALMS (englannin) kurssi on mielestäni erittäin toimiva tehokkaan oppimisen kannalta, sillä sen puitteissa olen päässyt kehittämään juuri sellaisia taitoja, joissa näen omalla kohdallani eniten tarvetta kehittää. (Opiskelija 178)

Yllä oleva lainaus on esimerkki vastauksesta, jossa ihanteellisen puitteen kuvaaminen oli käytännössä hyvän kokemuksen raportointia. Vastaajien parhaita ja pahimpia verkko-oppimiskokemuksia käsittelemme seuraavassa luvussa. Kärjistäen voisi sanoa, että osa vastaajista on jo löytänyt itselleen parhaiten sopivat oppimisympäristöt.

Parhaat ja pahimmat digikokemukset

Kyselyssä vastaajia pyydettiin kertomaan omin sanoin paras ja pahin verkko-opetukseen tai -oppimiseen liittyvä kokemuksensa. Digitaalisuutta käsittelevässä osassa opiskelijavastaajille korostettiin, että kyseessä ei tarvitse olla kielenoppimisen kokemus. Tähän päädyimme, koska koimme kaikkien verkko-oppimiskokemusten olevan selvityksessämme arvokkaita. Lisäksi emme halunneet hämmentää vastaajia ja pyytää heitä erottelemaan kielenoppimiskokemuksia muista oppimiskokemuksista.

Kuvaukset parhaista ja pahimmista kokemuksista analysoitiin vastaavalla tavalla kuin kuvaukset ihanteellisista oppimisympäristöistä. Molemmista kategorioista vastaajaryhmien kuvaukset ryhmiteltiin aineistolähtöisesti, ja vastaajaryhmien vertailussa luokat koottiin yhteisen sateenvarjoteeman alle. Tulokset sekä parhaista että pahimmista kokemuksista on koottu taulukoihin 2 ja 3.

Taulukko 2. Parhaimmat kokemukset

Kategoria	Opiskelijat	Opettajat
Digitaalisuudesta lisäarvoa	Verkkokeskustelun miellyttävyys ja työvälineen kätevyys	Teknologia toi aitoa lisäarvoa opetukseen + Toiminnallisuus ja luovuus opiskelijoiden tehtävissä + Vuorovaikutus toimi opiskelijoiden välillä
Kätevä järjestely, hyvä työväline	Verkkoympäristöjen mahdollistama joustavuus + Uusi hyväksi havaittu väline	Verkkomateriaalit tukemassa oppitunteja, vertaisoppiminen ja opiskelijoiden antoisa keskustelu verkossa
Saumatonta ja luontevaa työskentelyä	Hyvin rakennettu verkkoympäristö tuki oppimista	Luonteva (ei-erillinen) osa opetusta

Kaikkiaan 219 opiskelijavastaajasta 138 raportoi parhaasta kokemuksestaan (taulukko 2). Opettajavastaajia oli 39, joista 22 kertoi parhaasta verkko-opetuskokemuksestaan. Kokemukset ilmensivät kaikki omalla tavallaan onnistunutta digitalisaation ja verkon hyödyntämistä. Kokemukset luokiteltiin sen mukaisesti, miten vastaaja kuvasi digitaalisuuden merkitystä suhteessa opetus- ja oppimisprosessiin. Painopiste vaihteli sen mukaan, nähtiinkö digitaalisuus kokemuksen mahdollistajana, yhtenä osana hyvää kokemusta vai niin luontevana, ettei sitä ollut mahdollista erottaa kokemuksesta itsestään.

Kategoriaan *digitaalisuudesta lisäarvoa* tulkittiin kuuluvaksi sellaiset ilmaukset, joissa kuvattiin, miten juuri digitaaliset ratkaisut ovat mahdollistaneet halutun työtavan. Tässä kategoriassa työtapaa ei olisi onnistunut esimerkiksi lähiopetustilanteessa, vaan kuvaus edellytti digitaalisuuden hyödyntämistä. Opettaja-aineistosta nousi mainintoja esimerkiksi opiskelijoiden osallistamisesta digitaalisuuden avulla tai onnistuneista verkkokeskusteluista. Opiskelijatkin kuvasivat verkkokeskustelun etuja tässä kategoriassa.

[V]erkossa järjestettävät ryhmätyöt toimivat usein dynamiikaltaan paremmin kuin lähiopetuksessa. (Opiskelija 184)

Kategoria toisin sanoen korostaa digitaalisuuden laajennettuja mahdollisuuksia oppimiseen ja vuorovaikutukseen. Katteoria *kätevä järjestely, hyvä työväline* sitä vastoin korostaa toteutustavan tai digivälineen sujuvuutta. Opettajat kuvasivat esimerkiksi tyytyväisyyttään käyttämiinsä välineisiin, ja opiskelijat mainitsivat, miten kurssilla on tutustuttu uuteen hyödylliseen sovellukseen tai digitaaliseen työkaluun. Opiskelijat myös

kiittelivät täysin verkossa järjestettyjä kursseja, jotka helpottivat arkea aikataulun tai välimatkan takia.

Kolmas kategoria *saumatonta ja luontevaa työskentelyä* sisältää ilmauksia siitä, miten digitaalisuus on toiminut luonnollisena täydennyksenä opetukselle ja oppimiselle tai sen luonteva käyttö on merkityksellistänyt kokemuksen. Myös sellaiset maininnat, joissa sanottiin, ettei digitaalisuutta oikein voi selkeästi erottaa opetus- ja oppimiskokemuksista, tulkittiin kuuluviksi tähän kategoriaan, mistä esimerkkinä seuraava lainaus.

A lot of e-learning tools that I implement just seem like a natural part of teaching.
(Opettaja 33)

Taulukko 3. Pahimmat kokemukset

Kategoria	Opiskelijat	Opettajat
Tekniset puutteet ja haasteet	Huono käytettävyys + Tekniset haasteet	Huono käytettävyys + Tekniset haasteet
Digitaaliset ratkaisut ≠ pedagogiset tavoitteet	Sovellus ei ollut (pedagogisesti) tarkoituksenmukainen + Sekava tai huono toteutus	Väärä tai työläs väline opetuksessa
Osaamattomuus, häpeä	Oma tai opettajan osaamattomuus + Häpeä	Oma epävarmuus ja osaamattomuuden tunne
Verkkovuorovaikutuksen varjopuolet	Verkkovuorovaikutuspakko ja yksin jääminen. Opettaja ei panostanut.	Opiskelijat eivät panostaneet + (Opiskelijoiden) arkuus osallistua

Opiskelijoista 79 ja opettajista 18 raportoi pahimmista kokemuksista (taulukko 3). Määrä on selkeästi pienempi kuin parhaisiin kokemuksiin kertyneet vastaukset. Pahimmat kokemukset jakautuivat neljään kategoriaan. Sekä opettajien että opiskelijoiden vastauksissa korostuivat tekniset haasteet, huonosti valittu digiväline tai -toteutustapa suhteessa oppimistehtävään, osaamattomuuden tunne tai epäonnistuneeksi koettu verkkovuorovaikutus.

Tekniset haasteet olivat samankaltaisia niin opettajilla kuin opiskelijoillakin. Tämän luokan vastauksissa korostuivat esimerkiksi hitaat tai toimimattomat verkkoyhteydet, päivityskatkot ja järjestelmävirheet verrattain tasapuolisesti. Valtaosa pahimmista kokemuksista osui tähän kategoriaan. Kategoria *digitaaliset ratkaisut ≠ pedagogiset tavoitteet* sisälsi mainintoja tilanteista, joissa opiskelijat kokevat, että opettajan valitsema väline tai alusta, tai se miten näitä välineitä on käytetty, ei tue tehtävänantoa tai

oppimista. Tällainen on vaikkapa sekava verkkoympäristö tai liian monimutkainen digiväline. Eräs esimerkki kertoi tehtävänannon, välineen ja arvioinnin linjattomuudesta.

[Erään] kurssin bloggaus. Kiva idea, muttei toiminut kurssin puitteissa. Yhteen postaukseen tuli kymmenittäin sivun pituisia kommentteja, koska opiskelijoille tuli paineita siitä, että 50 % arvosanasta muodostui blogista. Todellinen merkitys blogilta meni ja ihmiset kommentoivat kaikkea, riippumatta siitä, onko heillä oikeasti asiasta sanottavaa vai ei. (Opiskelija 125)

Edeltävä lainaus kuvaa sitä, miten ohjeistus ja arviointi panivat opiskelijat käyttämään blogialustaa tavalla, joka ei ehkä ollut kurssin eikä välineenkään ominaisuuksien kannalta tarkoituksenmukaista. Opettajat raportoivat myös itse tässä kategoriassa tilanteita, joissa he eivät onnistuneet opiskelijoiden kanssa toteuttamaan ajatustaan. Esimerkiksi videointitehtävä osoittautui liian haasteelliseksi opiskelijoille tai väline oli liian rajallinen suhteessa siihen, mihin pyrittiin.

Kategoria *osaamattomuus, häpeä* sisältää sekä opettajien että opiskelijoiden ilmauksia siitä, miten käytettävä väline tai ympäristö on herättänyt huononmuuden tai osaamattomuuden tunteita. Nämä tunteet liittyvät joko tiettyyn tilanteeseen tai välineeseen, tai digitaalisuuden opetuskäyttöön yleisesti.

Verkko-opetus ja sovellukset aiheuttavat aina hieman epävarmuutta, vaikka haluanakin kehittyä niissä edelleen. (Opettaja 11)

Edellä oleva lainaus kuvastaa, miten digitaalisuus itsessään voi olla epävarmuutta aiheuttava tekijä opetuksessa. Tähän kategoriaan on tulkittu kuuluviksi myös sellaiset ilmaukset opiskelija-aineistosta, jossa opettajan osaamattomuus on ollut näkyvää tai häiritsevää. Tällaisia mainintoja oli vain muutama, ja sekä opiskelijat että opettajat raportoivat omista epävarmuuden kokemuksistaan.

Kategoria *verkkovuorovaikutuksen varjopuolet* viittaa kokemuksiin, joissa verkkokeskustelu ei ole onnistunut tai viestintä verkon välityksellä ei ole ollut toivotun mukaista. Opettajat raportoivat muun muassa tilanteita, joissa opiskelijat eivät saaneet aktiivista verkkokeskustelua aikaiseksi. Opiskelijat raportoivat puolestaan kokemuksia toimimattomista tai passiivista verkkokeskusteluista. Mainintoja tuli myös keskusteluista, joiden sävy ei ollut miellyttävä. Lisäksi opiskelijat kuvasivat kokemuksia, joissa opettajan läsnäolo ei näkynyt tai opiskelija koki jääneensä yksin.

Kun piti opetella itsenäisesti käyttämään useita eri ohjelmistoja, enkä oppinut, koska ei ollut ketään, jolta pyytää apua. (Opiskelija 196)

Yllä oleva lainaus kuvastaa tilannetta, jossa opiskelija ei ole saanut tukea kurssilla käytettäviin digivälineisiin. Tarkoituksenmukaisen vuorovaikutuksen puute on tässä yhteydessä ollut huonon kokemuksen peruste.

Digihuolet ja -pelot

Selvityksen tavoitteena oli paitsi kerätä aineistoa oppimisympäristöjen suunnittelun tueksi myös saada vastaajat kuvailemaan omin sanoin arkikokemuksiaan oppimisympäristöistä ja digitalisaatiosta. Tässä luvussa tarkastelen digitalisuuden ja opetusteknologian aiheuttamia pelkoja ja huolia, joita opettajat raportoivat. Näitä ei kysytty selvityksessä suoraan, mutta aineiston analyysivaiheessa avoimista vastauksista sekä monivalintavastauksien täydennyksistä löydettiin ilmauksia, joissa digitalisuutta kohtaan esitettiin huolia, pelkoja tai kielteisiä asenteita. Nämä ilmaukset kerättiin omaksi teemakseen (myös silloin, kun ne oli analyysissä sijoitettu toisenkin teeman alle) ja analysoitiin erikseen. Opiskelija-aineistosta ei löytynyt vastaavia huolenilmauksia tai avoimen kielteisiä kannanottoja. Opiskelijat saattoivat esittää toiveita siitä, että kielenoppiminen tapahtuisi mieluummin lähiovetustilanteessa. Tässä luvussa käsiteltävä aineisto edustaa kuitenkin ainoastaan opettajavastaajia. Huolien, pelkojen ja kielteisten asenteiden ilmaukset jakautuivat analyysissä kolmeen kategoriaan. Kategoriat muodostettiin sen perusteella, mihin mahdollisen ongelman tai puutteen tulkittiin liittyvän. Tulkinnan perusteella digitaalisuus aiheutti huolta, pelkoa ja kielteisiä asenteita, koska se nähdään joko 1) (turhana) muoti-ilmiönä, 2) vaarallisena ilmiönä tai 3) ei-vuorovaikutteisena oppimisen muotona.

Kategoriaan *muoti-ilmiö* päätyivät ilmaukset, jossa ongelmaksi kuvastui digitaalisuuden käyttö ilman selkeää pedagogista tarkoitusta. Lainauksissa näkyy selkeitä arvostuksia suhteessa opetukseen digitalisaatiota haastaen.

Verkkotyövälineiden täytyy olla hyödyllisiä ja käytännöllisiä kurssin tavoitteiden kannalta (en ole tosi kiinnostunut jos kyseessä on "uusi peli"). (Opettaja 14)

I do not use e-learning tools just for the sake of it. (Opettaja 33)

Ilmauksien "uusi peli" ja "just for the sake of it" voidaan tulkita liittyvän mahdollisuuteen, että digitaalisuutta hyödynnetään toisarvoisista tai jopa vääristä syistä (eikä esimerkiksi siksi, että se on hyödyllistä ja käytännöllistä kurssin tavoitteiden kannalta, kuten ensimmäisessä lainauksessa tuodaan esille). Pedagogisessa mielessä voidaan vaarana tällöin nähdä, että digitaalisuutta käytetään kevyesti, ei-tarkoituksenmukaisesti ja ikään kuin pakosta. Muoti-ilmiö viittaa näin siihen, että digitaalisuutta hyödynnetään digitaalisuuden vuoksi ennemmin kuin pedagogisista syistä.

Vaaralliseen ilmiöön viitattaessa on kyse sananmukaisesti haitoista, joita digitaalisuuden ajatellaan aiheuttavan. Opettajavastaajien ilmauksissa kyse oli joko vaarallisuudesta opiskelijoille tai opetukselle.

[[[atkuva sähköisten viestintälaitteiden vaatima online-reagointi vaikuttaa käyttäjän vireyteen ja toimintakykyyn. (Opettaja 31)

Kärsiikö hypetys digiloikasta myös oppimisen laadun tarkastelua? (Opettaja 31)

[O]piskelijat, joiden pitäisivät olla jo tietokoneiden edessä suuren päivän osaan aikana (mm. heidän pääopiskelun takia), eivät ehkä tarvitse olla taas näytön edessä kielenkurssilla. (Opettaja 30)

Lainauksista on tulkittavissa, että digitaalisuutta tulisi vältellä. Ensimmäinen ja kolmas tämän kategorian lainauksista viittaa suoraan siihen, että opiskelijoita on suojeltava digitaalisilta välineiltä. Toinen lainaus kyseenalaistaa ”digiloikan hypetyksen” oppimisen laadun vuoksi. Kuten aiemmin muoti-ilmiöstä puhuttaessa, tästäkin on tulkittavissa, että digitaalisiaatio haastaa oppimisen laatua, tai jopa huonontaa sitä.

Kolmanneksi kategoriaksi aineistosta nousi digitaalisuus *ei-vuorovaikutteisena* ilmiönä. Tälle kategorialle leimallista oli ymmärtää verkossa tapahtuva oppiminen yksinäisenä työskentelynä, johon ei kuulu vuorovaikutus toisten opiskelijoiden tai opettajan kanssa.

[Ä]äntämisen ja kommunikoinnin, oikean ihmiskontaktin puutteen vuoksi. (Opettaja 10)

[K]aikkea ei voi – eivätkä kaikki voi – oppia pelkässä verkossa ilman opea. (Opettaja 25)

Verkossa voi harjoitella kaikkea paitsi keskustelua. (Opettaja 15)

Kaikkiin kategorioihin sijoitettua aineistoa tulkittiin pohtien sitä, millaisen kuvan se antaa digitalisaatiosta. Aiemmissa kategorioissa digitalisaatio näyttäytyy muoti-ilmiömäisenä ”pelleilynä” tai suorastaan vaarallisena. Viimeisimpään kategoriaan sijoitetut lainaukset kertovat jotain myös vuorovaikutuksen oletetusta olemuksesta. Lainauksista voidaan tulkita, että verkossa tapahtuva oppiminen ei sisällä ”oikeaa ihmiskontaktia” ja että verkossa ei voi harjoitella keskustelua eikä toimia opettajan kanssa.

Jatkoin analyysiä pohtimalla, millaisia näkökulmia muodostetut kategoriat edustavat. Liitin kuhunkin kategoriaan tulkitun näkökulman siitä, miten digitaalisuus nähdään. Näkökulmat ovat *kriittinen näkökulma*, *suojelunäkökulma* ja *normatiivinen näkökulma*. Kriittisellä näkökulmalla viitataan siihen, että opettaja ei näe tai hyväksy digitaalisissa työtavoissa tai -välineissä pedagogista arvoa, jolloin digitaalisuus näyttäytyy jossain määrin turhana. Suojelunäkökulma tarkoittaa näkemystä, jonka mukaan digitaalisuutta ja verkkoa tulee hyödyntää rajaamalla, estämällä ja tiukasti valvottuna. Tämän näkökulman mukaan opiskelijoita tulee varjella digitalisaation haitoilta. Normatiivisella näkökulmalla viitataan siihen, että vuorovaikutus nähdään arvotettuna: vain tietynlainen oppimisvuorovaikutus on hedelmällistä ja arvokasta. Esimerkiksi kasvokkain tapahtuva kanssakäyminen nähdään toivotumpana kuin verkkovälitteinen vuorovaikutus. Digitaalisten ratkaisujen ei nähdä tukevan tavoiteltavana pidettävää vuorovaikutusta

eikä esimerkiksi ryhmässä tapahtuvaa oppimista. Kategoriat ja näkökulmat on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4. Digipelkojen luokittelut

Kategoria	Ominaisuudet/väitteet	Näkökulma
Muoti-ilmiö	Ei pedagogisia perusteluja, ajan henki pakottaa	Kriittinen
Vaarallinen ilmiö	Terveydelle haitallista, välttävää	Suojelunäkökulma
Ei-vuorovaikutteinen	Verkossa ei voi olla aitoa vuorovaikutusta	Normatiivinen

Olen tässä artikkelissa esitellyt, miten opiskelijat ja opettajat kokevat ihanteelliset oppimisympäristöt, verkkovälitteisen oppimisen ja vuorovaikutuksen sekä digitalisaation herättämät huolet ja pelot. Seuraavassa luvussa käsittelen sitä, miten luulot ja pelot eivät välttämättä ole läheskään aina perusteltuja, mutta on tärkeää tutkia ja ymmärtää, millaisia kielteisiä asenteita digitaalisiin oppimisympäristöihin voidaan liittää. Tulokset toivat arvokasta tietoa siitä, millaista tukea opettajat saattavat kielenopetuksen digitalisoinnissa tarvita. Lisäksi pohdin, miten selvityksen tuloksia voidaan tulkita ja miten ne auttavat Kielikeskuksen toiminnan kehittämisessä.

Päätäntö

Olen tässä artikkelissa keskittynyt oppimisympäristöjä koskevan selvityksemme osalta kolmeen keskeiseen teemaan: ihanteellisiin oppimisympäristöihin, verkko-oppimiseen yhdistettyihin parhaisiin ja pahimpiin kokemuksiin sekä digitaalisuuden aiheuttamiin pelkoihin ja huoliin. Tässä luvussa tarkastelen, millaisia havaintoja ja tulkintoja näistä teemoista syntyy.

Vuorovaikutus, sen onnistuminen ja siihen liittyvät haasteet puhututtavat paljon digitaalisessa opetuksessa. Selvityksemme perusteella kokemukset ja näkemykset verkkovälitteisestä vuorovaikutuksesta ovat opetushenkilöstön ja opiskelijoiden keskuudessa hyvin erilaisia. Näkemyseroja on nimenomaan vastaajaryhmien sisällä, ei korosteisesti ryhmien välillä. Erot ilmenivät muun muassa siinä, millaisia opetusjärjestelyjä ja kurssimuotoja toivotaan. Jotkut kyselyyn vastanneista opettajista esittivät huolensa verkkovuorovaikutuksen puutteellisuudesta tai ”epäaitoudesta”. Huolenilmauksen voi nähdä lähiopetuksen ja digitaalisesti laajennetun opetuksen vastakkainasetteluna. Tätä vastakkainasettelua ei tarkoituksellisesti tuettu esitetyillä kysymyksillä, vaan se ilmeni vastaajien kertomissa. Kuten aiemmin tässä artikkelissa toin esille, digitaalisen oppimisen määrittely ei ole yksiselitteistä eikä yhteneväistä. Saman

voidaan katsoa pätevän teknologiavälitteiseen tai digitaaliseen viestintään. Sivunen (2007, 29) huomautti jo kymmenen vuotta sitten, ettei teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen tutkimus ole pysynyt uudistuvan teknologian perässä. Osittain tästä syystä voi olla, ettei teknologian ja vuorovaikutuksen välinen suhde ole pedagogisesti eikä viestinnällisesti selkeä.

Voidaan todeta, etteivät digitaalisuuden vuorovaikutukselliset mahdollisuudet ole auenneet kaikilta osin opetuksen kehittämisessä. Teknologiavälitteisyyteen yhdistetään uhkia, joita olisi tärkeä hälventää tutkimustiedon valossa. Toimivan yhteistyön rakentuminen vuorovaikutuksessa on ennemmin kiinni sosiaalisesta ja emotionaalisesta etäisyydestä, ei niinkään fyysisestä ja maantieteellisestä (Aira 2012, 64). Esimerkiksi työelämässä etä- ja virtuaalitiimien teknologista vuorovaikutusta on tutkittu. Tutkimuksessa kävi ilmi, että teknologia ei itsessään ohjannut vuorovaikutusta eikä määritellyt tiimiä sinällään. Keskiöön nousivat vuorovaikutustehtävät ja ryhmän välineestä riippumaton tavoite. (Raappana & Valo 2015, 129.) Virtuaalitiimienkin vuorovaikutukseen kuuluvat laajat tunneilmaukset (Laitinen & Valo 2016). Siitonen (2007, 62) toteaa, että verkkovälitteinen ja kasvokkainen vuorovaikutus eroavat toisistaan, mutta viestijöillä on kyky sopeutua erilaisiin ympäristöihin ja kanaviin, ja verkkovälitteisesti voi syntyä merkityksellisiä ja sosiaalisesti palkitsevia suhteita.

On tärkeä pohtia pahimpien verkkokokemusten ja esitettyjen digihuolien, -pelkojen ja asenteiden yhteneväisyyksiä. Tuloksia tulkittaessa pitää noudattaa varovaisuutta, koska emme selvittäneet yksittäisten vastaajien polkua: emme esimerkiksi verranneet raportoitua huonoa kokemusta saman vastaajaan digihuolen tai -pelon ilmaukseen. Maltillisia tulkintoja tulosten perusteella voi toki esittää. Ilmauksissa, joiden tulkittiin edustavan kriittistä näkökulmaa, digitaalisuutta koettiin joskus käytettävän ilman sen suurempaa pedagogista perustelua. Pahimpien kokemusten kategoriassa *väärä tai työläs väline opetuksessa* raportoidut kokemukset ilmensivät, miten digitaalisen työvälineen puutteellinen hyödyntäminen tai epäonnistunut toteutus on häirinnyt oppimista. On mahdollista, että liian yksipuolinen tai vähättelevä käsitys digitaalisuudesta aiheuttaa huonoja kokemuksia, kun digivälineelle ei keksitä pedagogisesti perusteltua käyttöä. Sama toistuu normatiivisen näkökulman (digipelot ja -huolet) ja verkkovuorovaikutuksen varjopuolien (pahimmat kokemukset) vertailussa. Jos opettaja ei usko verkkokeskustelun merkityksellisyyteen, voi opiskelija jäädä digitaalisessa oppimis-ympäristössä vaille kaipaamansa ohjausta ja vuorovaikutusta. Tämä voi johtua vääristä käsityksistä ja puutteellisista tiedoista. Parhaimmissa kokemuksissa esimerkiksi verkkokeskustelujen ja digivälineiden koettiin tuovan lisäarvoa opetukseen. Voidaan puhua jonkinasteisesta kuilusta opettajien välillä, kun osalle opettajistosta digitaalisuus merkitsee lisäarvoa ja luonnollisuutta ja osalle uhkaa tai lähtökohtaisesti turhaa toimintaa. Opiskelijoiden vastaukset eivät olleet yhtä voimakkaasti puolesta tai vastaan, mutta etenkin ihanteellisia oppimisympäristöjä kielenoppimiselle kuvaillessaan toiset

kannattivat vahvemmin teknologian hyödyntämistä ja toiset perinteisempää, läsnäolopakollista lähiopetusta.

Opetuksen tuen ja kehittämisen kannalta teknologian onnistuneeseen hyödyntämiseen tulee kiinnittää huomiota entistä enemmän ja syvällisemmin. Vanhat käytännöt tulee kyseenalaistaa yleismaailmallisten viestintä-, oppimis- ja toimintatapojen muuttuessa. Kuitenkin uudet käytännöt vaativat juurtuakseen perusteluita ja pedagogisen tavoitteen selkeää artikuloimista. Kielen opetuksen kontekstissa Jalkanen (2015, 98) on todennut, ettei teknologiaa aina välttämättä oteta osaksi opetusta kovinkaan linjakkaasti. Opiskelijoille ei jää tilaa osallistua opetuksen suunnitteluun: opettaja päättää suoritusmuodot, työvälineet, arvioinnin ja palautetyökalut (mts. 98). Teknologiset ratkaisut voivat tukea linjakkaasti oppimisen prosessia, mutta digitaalinen ympäristö on hyväksyttävä ja sulautettava osaksi pedagogista suunnittelua. Jalkasen (mts. 99) mukaan pedagogisessa mielessä pohditaan ehkä liikaa sitä, tuleeko digitaalisuutta yleisesti ottaen hyödyntää, eikä niinkään sitä, miten digitaalisuutta tulisi käyttää linjakkaana osana opetusta. Tässä artikkelissa tarkastellun selvityksen tulokset ovat omalta osaltaan linjassa tämän kanssa. Kun verrataan digihuolia ja -pelkoja parhaisiin kokemuksiin, on mahdollista, että näiden taustalla vaikuttavat erilaiset pedagogiset kysymykset. Myös digiväline tulee valita sen mukaan, mikä on opetuksen ja oppimisen tavoite. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi voi olla hedelmällistä neuvotella käytettävistä välineistä opiskelijoiden kanssa: miten oman oppimisen saa parhaiten näkyviin suhteessa oppimistavoitteeseen? Millainen vuorovaikutus tukee oppimista parhaiten, ja miten se on toteutettavissa? Millaisilla teknologioilla vuorovaikutus onnistuu?

Opettajat voivat myös oppia opiskelijoilta ja käydä keskustelua toimivista työskentelytavoista ja välineistä. Helsingin yliopiston tuore strategia (Helsingin yliopiston strategia 2017–2020) nostaa opiskelijan keskiöön, eikä tämä lähtökohta tarkoita sitä, ettei opettajan ääni kuuluisi: tulokset osoittavat, että opiskelijoiden ja opettajien kokemukset liittyvät toisiinsa. Vastaajaryhmien kokemukset ja toiveet olivat joko hyvin samansuuntaisia tai ainakin havaittavassa suhteessa toisiinsa. Opiskelijat esimerkiksi toivovat opettajalta motivoivaa otetta ja innostavuutta, opettajat opiskelijoilta motivaatiota ja sitoutumista. Pahimpien kokemusten raportoinnissa opettajat puhuivat opiskelijoiden passiivisuudesta verkkokeskustelussa, opiskelijat taas raportoivat opettajan läsnäolon puutteesta tai huonosta ohjauksesta. Epäonnistumisen kokemuksia oli kummallakin vastaajaryhmällä.

Toisaalta hyvät kokemukset olivat vastaavalla tavalla samansuuntaisia ja toisiinsa kietoutuneita. Onkin mielenkiintoista pohtia, miten huonoista kokemuksista ja digipeloista voidaan siirtyä hyvään kokemukseen? Mikä erottaa hyvän kokemuksen huolen ilmauksista ja huonoista kokemuksista? Yksi tulkinta voisi olla, että raportoiduissa parhaissa kokemuksissa digitaalisuus on löytänyt perustellun paikkansa osana opetusta. Digitaalisuus on tuonut opetukseen sitä, mitä lähiopetus ei mahdollista, käytetty väline

on toiminut odotusten mukaisesti ja digitaalisuuden hyödyntäminen on niin luonteva osa opetusta, ettei sitä tarvitse korostaa.

Oppimisympäristöjen kehitystyössä tarvitaan opiskelijoiden ja opettajien välistä neuvottelua siitä, millä välineillä ja tavoitteilla opiskellaan (esim. Jalkanen 2015). Henkilöstön koulutuksessa on välinekoulutuksen lisäksi tarvetta yhteiselle pedagogiselle keskustelulle siitä, mitä digitaalisuus opetuksessa merkitsee. Digitaalisuuden ei tulisi olla vaihtoehto pedagogiikalle (ks. Rytönen 2014), vaan kiinteä osa pedagogista työskentelyä. Opetusorganisaatiossa yhteisöllinen oppiminen ja näkemysten jakaminen voi kuroa kiinni kuilua ”digimyrönteisten” ja ”digivastaisten” välillä. Opetuksen kehittämisessä tulee ymmärtää, että opettajien on helpompi hyödyntää digitalisaation tarjoamia mahdollisuuksia, kun ne ovat linjassa omien oppimis- ja viestintäkäsitysten kanssa. Tämä vaatii toisaalta erilaisten huolien hälventämistä ja myyttien murtamista, mutta myös opettajien kuuntelemista oppilaitosten digistrategioiden luomisessa. Lisäksi digitaalisen osaamisen kehittämisen tulee hyödyntää laajempaa perustaa kuin pelkkää opetusmenetelmien monimuotoistamista. Esimerkiksi digitaalisen hyvinvoinnin (esim. Digitalisaatio terveyden ja hyvinvoinnin tukena 2016) ja erilaisten oppimispolkujen mahdollistaminen tulee nostaa kiinteäksi osaksi pedagogista keskustelua.

Tämän selvityksen tuloksia on tarkoitus hyödyntää Kielikeskuksessa henkilöstön kouluttamisessa ja digitaalisen pedagogiikan sekä oppimisympäristöjen kehittämisessä. Työ on jo aloitettu. Helsingin yliopiston kielikeskuksessa aloitti syyslukukaudella 2016 digipedagogiseen vertaistukeen ja työyhteisön kehittämiseen tähtäävä ryhmä, jossa on verkkopedagoginen asiantuntija ja opettaja jokaisesta kieliyksiköstä. Ryhmän tavoitteena on käydä monipuolista, työyhteisöä hyödyttävää pedagogista keskustelua sekä jakaa ryhmän työskentelyn tuloksia yhteisössä. Selvityksen tulosten pohjalta luodaan pedagogista mallia, jonka tarkoitus on auttaa kielenopettajia kehittämään digitaalista osaamistaan. Mallin kehitystyö on aloitettu loppuvuodesta 2016.

Lähteet

Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. (Jyväskylä studies in humanities 179). Jyväskylän yliopisto.

Bennett, S., Maton, K. A. & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.

Digitalisaatio terveyden ja hyvinvoinnin tukena (2016). Sosiaali- ja terveysministeriön digitalisaatiolinjaukset 2025. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2016:5.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75526/JUL2016-5-hallinnonalan-ditalisaation-linjaukset-2025.pdf?sequence=1> (18.9.2017).

Helsingin yliopiston strategia. Globaali vaikuttaja – yhdessä 2017–2020.

<http://strategia.helsinki.fi/> (12.12.2017).

Herring, S. C. (2007). A Faceted classification scheme for Computer mediated Discourse. *Language@Internet* 4, article 1. <http://www.languageatinternet.org/articles/2007/761> (13.8.2017).

Jalkanen, J. (2015). *Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä dissertation.

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47754/978-951-39-6356-9_vaitos_20151128.pdf?sequence=1 (13.6.2017).

Jonassen, D. & Land, S. (Eds.). (2012). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. 2nd edition. New York: Routledge.

Laakkonen, I. & Taalas, P. (2015). Towards new cultures of learning: Personal learning environments as a developmental perspective for improving higher education language courses. *Language Learning in Higher Education* 5(1), 223–241

Laitinen, K. & Valo, M. (2016). Tunneilmaisuus virtuaalitiimien tapaamisissa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2016*, 59–75.

Manninen, J. (2000). Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin. Aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen. (toim). *Aikuiskoulutus verkossa – verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*, 29–42. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimuskeskus.

Mauranen, A. (2017). *Selvitys HY:n kieltenopetuksen kehittämisestä*. Helsingin yliopisto.

Mononen-Aaltonen, M. (1999). Learning environment – A euphemism for instruction or a potential for dialogue? Teoksessa S. Tella (toim.) *Aspects of media education. Strategic imperatives in the information age*, 163–217. Media education publications 8. Helsinki: opettajankoulutuslaitos.

Moore, J. L., Dickson-Deane, C. & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet & Higher Education*, 14(2), 129–135.

Nordberg, A., Dziuban, C. & Moskal, P. D. (2011). A time-based blended learning model. *On The Horizon* 19(3), 207–216.

Patton, M. Q. (2011) *Developmental Evaluation Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: The Guilford Press.

Pitkänen, K. K., Jokinen, J., Karjalainen, S., Karlsson, L., Lehtonen, T., Matilainen, M., Niedling C. & Siddall, R. (Eds.). 2011. *Out-of-classroom language learning* (Language Centre Publications 2). Helsinki: The University of Helsinki Language Centre. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25854/outofcla.pdf?sequence=1> (6.6.2017).

Raappana, M. & Valo, M. (2015). Vuorovaikutustehtävät virtuaalitiimien tapaamisissa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2015*, 107–134.

Rytkönen, A. (2014). *University of Helsinki teachers as users and adopters of change of web-based learning environments in teaching*. Helsinki: University of Helsinki dissertation. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/45214> (23.4.2017).

Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, B. & Quellmalz, E. (2012). New assessments and environments for knowledge building. In P. Griffin & E. Care (Eds.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, 231–300. Dordrecht: Springer.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.

Silverman, D. (2007). *Interpreting qualitative data*. 3rd edition. London: Sage.

Sivunen, A. (2007). Vuorovaikutus, viestintäteknologia ja identifioituminen hajautetuissa tiimeissä. Jyväskylän yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (1.-4. painos). Helsinki: Tammi.

Tuomi, T. (2015). Kehittävä arviointi johtamisen kehittämisen tukena. *Työelämän tutkimuspäivät 5.–6.11.2015*.

http://www.uta.fi/yky/tutkimus/konferenssit/tyoelamantutkimuspaivat/tyoryhmat/tuottavuudenjatyoelamanlaadun/ohjelmajaabstraktit/Tuomi_Kehitt%C3%A4v%C3%A4%20arviointi%20johtamisen%20kehitt%C3%A4misen%20tukena.pdf (18.9.2017).

Wallinheimo, K. (2016). *Vieraan kielen opetus ja opiskelu virtuaaliympäristössä. Kielididaktinen tapaustutkimus ruotsin kielen monimuoto-opetuksesta ja -opiskelusta Helsingin yliopiston kielikeskuksessa*. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 381. Helsingin yliopisto.

LIITE 1: Opiskelijakysely

Opiskelijakysely, Kielikeskus (syksy 2015)

Kiitos, että vastaat kyselyymme. Vastausten avulla kehitämme Kielikeskuksen oppimisympäristöjä. Vastaaminen vie n. 10 minuuttia. Kysely sisältää väittämiä, muutaman avoimen kysymyksen sekä taustatietokysymyksiä. Kysymykset on esitetty suomeksi, mutta voit halutessasi vastata avoimiin kysymyksiin myös englanniksi tai ruotsiksi. Kyselyyn vastataan nimettömästi.

Kyselytutkimuksen tekee Kielikeskuksen Opetuksen ja oppimisen tuki -yksikkö ja se toteutetaan Kielikeskuksen opettajien avustuksella. Kyselyllä selvitetään verkko-opiskeluun ja kielen oppimiseen liittyviä kokemuksia ja näkemyksiä. Kysymykset eivät liity siihen kurssiin, jonka yhteydessä olet mahdollisesti saanut tämän osallistumiskutsun.

1. Mistä seuraavista opiskelumuodoista sinulla on kokemuksia (Kielikeskuksesta tai muualta)? Voit valita useita vaihtoehtoja.

- **Verkkokurssi** eli kokonaan verkossa pidettävä kurssi: Opetus ja tuntityöskentely tapahtuvat pelkästään verkossa, yhteistä lähiopetusta ei pidetä. Verkkokurssi voi olla kokonaan itse suoritettava ajasta riippumatta tai ohjattu ja määräajassa suoritettava.
- **Monimuotokurssi:** Työskentely tapahtuu sekä verkossa että lähiopetuksena.
- **Verkko-opetus lähiopetuksen tukena:** Verkkoa hyödynnetään lähiopetuksen rinnalla, muun muassa tehtävien palautuksen tai ohjeistuksen muodossa, esim. Moodle.
- **Verkkotyöskentely tunnilla:** Verkkovälineitä hyödynnetään lähiopetuksen aikana, esim. Presemo, Adobe Connect Pro tai Flinga.
- **MOOC eli massive open online course:** verkossa pidettävä kurssi, johon pääsääntöisesti kaikilla on vapaa pääsy. Voi olla muidenkin kuin Helsingin yliopiston järjestämä.
- **Ei mikään ylläolevista.**

2. Missä määrin tunnet seuraavia verkko-opetuksen työvälineitä ja ohjelmia? Käyttökokemukset voivat liittyä joko opiskeluun, työhön tai vapaa-aikaan.

Vastausvaihtoehdot: Käytän säännöllisesti, olen käyttänyt, olen saattanut kokeilla, olen kuullut, mutten käyttänyt, en tunne

- Flinga
- E-lomake
- Tenttiakvaario
- Presemo
- Adobe Connect Pro
- Prezi
- Yammer
- Blogi (kirjoittanut itse)

- Skype
- Moodle
- UniTube

Luettele vielä halutessasi muita sovelluksia tai ohjelmia, joita käytät säännöllisesti arjessasi:

3. Vastaa seuraaviin väittämiin koskien digitaalista oppimista

Vastausvaihtoehdot: Täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, en osaa sanoa, jokseenkin eri mieltä, täysin eri mieltä

- Jos mahdollista, käytän mielelläni opiskeluissani välineitä ja ympäristöjä, jotka ovat tuttuja vapaa-ajalta (esim. Facebook, WhatsApp, Google Drive).
- Minulle on tärkeää, että oppilaitos tarjoaa tarvittavat sovellukset, enkä joudu käyttämään henkilökohtaisia tilejäni esim. Googlessa tai FB:ssä.
- Toivon opettajalta pedagogisia perusteluita sille, miksi tiettyjä verkkosovelluksia käytetään kurssilla.
- Olisin valmis lataamaan ilmaissovelluksen (Skype, WhatsApp) puhelimeeni tai muuhun mobiililaitteeseeni jos sitä käytetään yksittäisellä kurssilla.
- Olisin valmis lataamaan ilmaissovelluksen puhelimeeni tai muuhun mobiililaitteeseeni vain, jos tiedän että siitä tulee olemaan hyötyä useammalla kurssilla.
- Mielestäni on tärkeää, että tarjotaan verkkopohjaisia kursseja, jotka voi suorittaa haluamassaan aikataulussa.
- Kieltä voi oppia kunnolla vain lähiopetuksessa.

4. Kerro paras ja/tai pahin verkko-oppimiskokemuksesi. Kokemuksesi voivat liittyä mihin tahansa opetukseen, jossa on hyödynnetty verkkoa ja digitaalisuutta.

- Paras kokemukseni
- Pahin kokemukseni:

5. Vastaa seuraaviin väittämiin koskien kielten opiskelua Helsingin yliopistossa

Vastausvaihtoehdot: Täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, en osaa sanoa, jokseenkin eri mieltä, täysin eri mieltä (Tarkenna tarvittaessa)

- Voisin korvata osan kurssin läsnäolosta käyttämällä opiskeltavaa kieltä järjestetyn opetuksen ulkopuolella, kuten käymällä teatterissa, katsomalla elokuvia tai kuuntelemalla radiota.
- Minusta olisi mukava pelata pelejä eri kielillä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa.
- Osallistu(isi)n mielelläni lukupiireihin.
- Minusta olisi hyödyllistä saada natiivin opiskelijakollegan tukea kielenopiskeluuni.
- Minua kiinnostaa kehittää väittely- ja keskustelutaitojani ryhmässä.
- Osallistuisin mielelläni teemailtoihin, jotka liittyvät eri kulttuureihin tai kieliin.

- Kuulisin mielelläni vaihdossa olleiden ja olevien opiskelijoiden kokemuksia.
- Minua houkuttelisi osallistua tilaisuuksiin, joissa käsitellään oppimisvaikeuksia, kieltenopiskeluun liittyviä taitoja yms.
- Jos minulla olisi mahdollisuus saada kielten pääaineopiskelijoilta tai natiiveilta ohjausta, palautetta tai neuvoja omiin teksteihini tms., tarttuisin tilaisuuteen.
- Toivon, että yliopistossa olisi enemmän hiljaisia työtiloja itsenäiseen työskentelyyn.
- Toivon enemmän ryhmätyötiloja.
- Minulle opiskelutilassa olennaisempaa on valmiudet omille laitteille (pistorasioiden määrä, langaton verkkoyhteys) kuin tarjolla olevat pöytäkoneet.

6. Kuvaile ihanteelliset puitteet kielenoppimiselle. Voit pohtia vaikka seuraavia kysymyksiä: Mitä kaikkea siihen liittyy? Missä ja miten se tapahtuisi? Millaisessa ympäristössä tai tilanteessa koet parhaiten oppivasi?

TAUSTATIEDOT

Ikä:

- alle 20
- 20–25
- 26–30
- 31–35
- 36–40
- 41–45
- 46–50
- 51–55
- 56–60
- yli 60

Sukupuoli:

- mies
- nainen
- en halua vastata

Opintojen vaihe:

- kandidaatti
- maisteri
- lisensiaatti / tohtori
- muu

Tiedekunta (pääaineen mukaan):

Millaisia terveisiä haluaisit lähettää Kielikeskukselle?

Kysely Kielikeskuksen oppimisympäristöistä (syksy 2015)

Kiitos, että vastaat kyselyymme. Kyselyn avulla pyrimme kehittämään Kielikeskuksen oppimisympäristöjä. Vastaaminen vie n. 10 minuuttia. Kysely sisältää väittämiä, muutaman avoimen kysymyksen sekä taustatietokysymyksiä. Kyselyyn vastataan nimettömästi.

Kyselytutkimuksen tekee Kielikeskuksen Opetuksen ja oppimisen tuki -yksikkö. Kyselyllä selvitetään verkko-opiskeluun ja kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyviä näkemyksiä ja kokemuksia.

1. Mistä seuraavista verkko-opetusmuodoista sinulla on kokemuksia opettajana?
(Valitse kokemustasi vastaavat vaihtoehdot)

- **Verkkokurssi eli kokonaan verkossa pidettävä kurssi:** Opetus ja tuntityöskentely tapahtuvat pelkästään verkossa, yhteistä lähiopetusta ei pidetä. Verkkokurssi voi olla kokonaan itse suoritettava ajasta riippumatta tai ohjattu ja määräajassa suoritettava.
- **Monimuotokurssi:** Työskentely tapahtuu sekä verkossa että lähiopetuksena.
- **Verkko-opetus lähiopetuksen tukena:** Verkkoa hyödynnetään lähiopetuksen rinnalla, muun muassa tehtävien palautuksen tai ohjeistuksen muodossa, esim. Moodle.
- **Verkkotyöskentely tunnilla:** Verkkovälineitä hyödynnetään lähiopetuksen aikana, esim. Presemo, Adobe Connect Pro tai Flīng.
- **MOOC eli massive open online course:** verkossa pidettävä kurssi, johon pääsääntöisesti kaikilla on vapaa pääsy. Voi olla muidenkin kuin Helsingin yliopiston järjestämä.
- **Ei mikään ylläolevista.**

2. Kuinka tärkeinä pidät seuraavia verkko-opetuksen tuen muotoja itsesi kannalta?

Vastausvaihtoehdot: Erittäin tärkeä, pidän sangen tärkeänä, hyvä olla olemassa, en pidä kovin tärkeänä, ei lainkaan tärkeä

- Henkilökohtainen tuki verkko-opetuksen tukihenkilöltä
- Säännölliset tilaisuudet, kuten Käytäväkahvit, HILCit ym. tilaisuudet, joissa käsitellään ja jaetaan verkkopedagogisia kysymyksiä
- Säännölliset koulutukset, joissa esitellään uusia välineitä verkko-opetuksen tueksi
- Epävirallinen vertaistuki, kollegalta kysyminen
- Seikkaperäiset yleiset käyttöohjeet verkossa
- Valmiit ohjeistukset ja sapluunat siihen, miten eri verkkotyövälineitä käytetään pedagogisesti mielekkäällä tavalla
- Lista verkkotyövälineistä, joita suositellaan käytettävän HY:n opetuksessa

3. Missä määrin tunnet seuraavia verkko-opetuksen työvälineitä ja ohjelmia?
Käyttökokemukset voivat liittyä joko omaan opetukseesi, omiin kouluttautumistilaisuuksiisi tai vapaa-aikaasi

Vastausvaihtoehdot: Käytän säännöllisesti, olen käyttänyt, olen saattanut kokeilla, olen kuullut, mutten käyttänyt, en tunne

- Flinga
- E-lomake
- Tenttiakvaario
- Presemo
- Adobe Connect Pro
- Prezi
- Yammer
- Blogi
- Skype
- Moodle
- UniTube

4. Mitä sovelluksia tai ohjelmia (yllä lueteltuja ja/tai mahdollisesti muita) käytät opetuksessasi säännöllisesti tai toisinaan?

5. Arvioi seuraavia väittämiä koskien digitaalista oppimista

Vastausvaihtoehdot: Täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, en osaa sanoa, jokseenkin eri mieltä, täysin eri mieltä (Tarkenna tarvittaessa)

- Jos mahdollista, käytän mielelläni opetuksessani välineitä ja ympäristöjä, jotka ovat tuttuja vapaa-ajalta (esim. Facebook, WhatsApp, Google Drive).
- Minulle on tärkeää, että työnantaja tarjoaa tarvittavat sovellukset opetuskäyttöön, enkä joudu käyttämään henkilökohtaisia tilejäni esim. Googlessa tai FB:ssä.
- Olisin valmis lataamaan ilmaissovelluksen (Skype, WhatsApp) puhelimeeni tai muuhun mobiililaitteeseeni jos siitä on hyötyä opetuksessa yksittäisellä kurssilla.
- Olisin valmis lataamaan ilmaissovelluksen puhelimeeni tai muuhun mobiililaitteeseeni vain, jos tiedän että siitä tulee olemaan hyötyä useammalla kurssilla.
- Perustelen opiskelijoille aina, miksi tiettyjä verkkosovelluksia käytetään kurssilla
- Mielestäni on tärkeää, että opiskelijoille tarjotaan verkkopohjaisia kursseja, jotka voi suorittaa haluamassaan aikataulussa.
- Kieltä voi oppia kunnolla vain lähiopetuksessa.

6. Millä perusteilla valitset käyttämäsi verkkotyövälineet kursseillesi?

7. Kerro paras ja/tai pahin verkko-opetuskokemuksesi. Kokemuksesi voivat liittyä mihin tahansa opetukseen, jossa on hyödynnetty verkkoa ja digitaalisuutta.

Paras kokemukseni:

Pahin kokemukseni:

8. Kuinka tärkeinä resursseina opiskelijoiden kannalta pidät seuraavia kielen oppimisen tukitoimintoja?

Vastausvaihtoehdot: Erittäin tärkeä, pidän sangen tärkeänä, hyvä olla olemassa, en pidä kovin tärkeänä, ei lainkaan tärkeä

- Kurssiassistenttitoiminta
- Kieliklubit
- Kielikaverit
- Aleksandrian itseopiskelutilat: yksilötyöpisteet
- Aleksandrian itseopiskelutilat: ryhmätyötilat
- Itseopiskelumateriaalit
- Opettajatuutorointi (Aleksandria)
- Av-laitteiden, kuten audionauhurin ja videokameran, lainaaminen opettajille

9. Tuleeko mieleesi muita Kielikeskuksen ylläpitämiä toimintoja, jotka näkisit hyödyllisinä tai tärkeinä opiskelijan kielenoppimisen tukemisessa?

10. Kuvaile ihanteelliset olosuhteet kielenoppimiselle ja -opiskelulle kielikeskusopettajan näkökulmasta. Millaisia elementtejä mielekkääseen kielenoppimiseen nähdäksesi liittyy?

11. Millaisia luokkahuoneen ulkopuolisia toimintoja opiskelijasi tekevät kursseillasi?

12. Onko joitakin luokkahuoneen ulkopuolisia toimintoja, joita et ole vielä kokeillut, mutta haluaisit kokeilla tulevaisuudessa?

13. Millaista tukea mahdollisesti toivoisit OOTU:ltä luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaan opiskeluun?

TAUSTATIEDOT

Kieli, jota opetat Kielikeskuksessa?

Kuinka pitkään olet toiminut kielenopettajana?

Muita kommentteja ja huomioita?

Kirjoittajat – Contributors

BISTER, MELINA

PhD, University Lecturer in Swedish at the University of Eastern Finland since 2017. University Instructor in Swedish at the University of Helsinki Language Centre 2011–2017. Her research focuses on second language conversation, classroom interaction and language learners' identity.

CHÁVEZ TURRO, JACQUELINE

Lic., University Instructor in Spanish at the University of Helsinki Language Centre. Currently teaches courses from the initial to the advanced level. Her pedagogical interests are learners' interaction in communication skills development, group dynamics, the learning/evaluation process and blended learning.

HERNÁNDEZ REYES, GONZALO

MA, University Instructor in Spanish at the University of Helsinki Language Centre. Currently teaches courses at all levels, focusing on culture or subjects such as politics and society and the environment. He is especially interested in teaching technology and is currently involved in the FINELC Analogue to Digital project.

INTKE-HERNÁNDEZ, MINNA

MA, University Instructor in Spanish at the University of Helsinki Language Centre. Currently, she teaches Spanish basic and continuation courses. She is also a doctoral student at the Institute of Behavioural Sciences at the University of Helsinki. Her research interest is how language learners build their active citizenship through language education and socializing in their everyday life.

JOKINEN, JAANA

Lic. Phil., University Lecturer in Swedish at the University of Helsinki Language Centre. In 2012–13, she was involved in a Language Centre project measuring students' Swedish language skills development within a bilingual Bachelor's degree programme. Her special interest is the development of writing skills in L2 Swedish.

KARJALAINEN, SINIKKA

Lic. Phil., BSc, Head of Development. Areas of expertise include quality assurance, the accreditation of prior learning and curriculum design. Her research interests include workplace language needs, conceptions of language learning and HRD.

LAHTI, LAURA

PhD, Teacher in language didactics at the University of Helsinki, Department of Education. Her research focuses on second language acquisition, German as a foreign language, oral proficiency and the assessment of language skills.

MANNER-KIVIPURO, JOHANNA

MA, University Instructor in Swedish at the University of Helsinki Language Centre. Her pedagogical and research interests include autonomous learning, blended learning and communicative language teaching and learning.

MIETTINEN, ELISE

MA, University Lecturer in Swedish at the University of Helsinki Language Centre. Her research focuses on language advising and counselling, as well as learner and teacher autonomy.

MÄKÄLÄINEN, HEIDI

MA, M.Ed., University Instructor in Russian at the University of Helsinki Language Centre. She is particularly interested in Russian as a foreign language, university pedagogy, blended learning, learning material design and digital learning materials, as well as the development and assessment of oral language skills. She is the author of several foreign language textbooks.

NIINIVAARA, JANNE

MA, Specialist (Learning Environments and Communications). He develops digital teaching and in-service teacher training in University of Helsinki Language Centre. He has an academic background in communication, media education and pedagogy. His research interests are communication in challenging working life situations, organizational development and digital pedagogy.

NYQVIST, EEVA-LIISA

PhD, Collegium Postdoctoral Researcher at Turku Institute of Advanced Studies at the University of Turku (2017–2019), previously University Lecturer in Scandinavian languages at the University of Helsinki (2014–2016). Her research interests include the acquisition of Swedish grammar in different instructional settings, language immersion and the problems encountered by advanced L2 learners.

PUNKKINEN, SUVI

MA, University Instructor in French at the University of Helsinki Language Centre. She has been working at the Language Centre since 2009. Her pedagogical and research interests include teacher development, French as a foreign language and intercultural communication in language teaching and learning.

SULONEN, NINA

MA, BBA, Specialist (Internationalization and Guidance) at the University of Helsinki Language Centre. She has been working at the Language Centre since 2011. Her pedagogical interests include student counselling and guidance, international student integration into the university community and development of the Language Centre's learning environments.

WALLINHEIMO, KIRSI

PhD (Education), MA, University Lecturer in foreign language didactics, multilingualism and the intercultural dimensions in language education. Her pedagogical and research interests include the implementation of digital learning environments in language teaching and learning, blended learning and subject teacher education. She is also an author of several textbooks on Swedish for specific purposes.